

**PROBLEMY EDUKACJI
WOBEC ROZWOJU
SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO**

Studia Ekonomiczne

**ZESZYTY NAUKOWE
WYDZIAŁOWE**

**UNIWERSYTETU EKONOMICZNEGO
W KATOWICACH**

PROBLEMY EDUKACJI WOBEC ROZWOJU SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO

Redaktorzy naukowi

Andrzej Rączaszek

Wiesław Koczur



Katowice 2013

Komitet Redakcyjny

Krystyna Lisiecka (przewodnicząca), Anna Lebda-Wyborna (sekretarz),
Halina Henzel, Anna Kostur, Maria Michałowska, Grażyna Musiał, Irena Pyka,
Stanisław Stanek, Stanisław Swadźba, Janusz Wywiał, Teresa Żabińska

Komitet Redakcyjny Wydziału Zarządzania

Janusz L. Wywiał (redaktor naczelny), Teresa Żabińska, Jacek Szoltysek,
Włodzimierz Rudny, Wojciech Gamrot (sekretarz)

Rada Programowa

Lorenzo Fattorini, Mario Glowik, Gwo-Hsiung Tzenga,
Zdeněk Mikoláš, Marian Noga, Bronisław Micherda, Miłoś Król

Recenzenci

Aldona Andrzejczak
Kazimierz Frieske

Redaktor

Elżbieta Spadzińska-Żak

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach 2013

ISBN 978-83-7875-085-7

ISSN 2083-8611

Wszelkie prawa zastrzeżone. Każda reprodukcja lub adaptacja całości bądź części niniejszej
publikacji, niezależnie od zastosowanej techniki reprodukcji,
wymaga pisemnej zgody Wydawcy

Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach

ul. 1 Maja 50, 40-287 Katowice, tel. 32 257-76-30, fax 32 257-76-43
www.ue.katowice.pl e-mail: wydawnictwo@ue.katowice.pl

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
 Rozdział I	
EDUKACJA WOBEC ROZWOJU SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO	
 Janusz Sztumski	
REFLEKSJE WOKÓŁ WYZWAŃ WOBEC EDUKACJI PRZEŁOMU XX I XXI WIEKU	13
Summary	21
 Agnieszka Lorek	
EDUKACJA DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU W UNIWERSYTECIE	
EKONOMICZNYM W KATOWICACH	23
Summary	31
 Anna Skórska	
SYSTEM KSZTAŁCENIA A ZATRUDNIENIE MŁODZIEŻY W KRAJACH	
UNII EUROPEJSKIEJ	32
Summary	40
 Magdalena Rojek-Nowosielska	
EDUKACJA JAKO INSTRUMENT KSZTAŁTOWANIA WIEDZY O SPOŁECZNEJ	
ODPOWIEDZIALNOŚCI PRZEDSIĘBIORSTW	42
Summary	50
 Andrzej Przyemeński	
ZRÓŻNICOWANIE KLASOWE WSPÓŁCZESNEGO SPOŁECZEŃSTWA POLSKIEGO.	
TRUDNOŚCI W DYDAKTYCE ZAGADNIENIA	51
Summary	59
 Rozdział II	
PROBLEMY EDUKACJI NA POZIOMIE AKADEMICKIM	
 Krystyna Piotrowska-Marczak	
KONTROWERSJE WOKÓŁ SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE.....	63
Summary	70
 Agnieszka Makarewicz-Marcinkiewicz	
MIĘDZYNARODOWE I WEWNĄTRZSYSTEMOWE DETERMINANTY ZARZĄDZANIA	
SZKOLNICTWEM WYŻSZYM W POLSCE	72
Summary	79

Małgorzata Rószkiewicz	
WPŁYW SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO NA KSZTAŁTOWANIE KAPITAŁU INTELKTUALNEGO – POZYCJA POLSKI NA TLE KRAJÓW EUROPEJSKICH	81
Summary	90
Radosław Jeż	
PROCES BOLOŃSKI A SYSTEM SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE. BUDOWA I KONSOLIDACJA TOŻSAMOŚCI EUROPEJSKIEJ W GOSPODARCE OPARTEJ NA WIEDZY	91
Summary	99
Edyta Jurczak-Pejko	
KSZTAŁCENIE NA POZIOMIE WYŻSZYM A POTRZEBY GOSPODARKI (OPARTEJ NA) WIEDZY	100
Summary	106
Helena Szewczyk	
REFORMA SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W ZAKRESIE ZATRUDNIANIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W UCZELNIACH PUBLICZNYCH (WYBRANE PROBLEMY)	108
Summary	114
Grzegorz Węgrzyn	
PARAMETRIZACJA EDUKACJI DROGĄ DONIKĄD	116
Summary	123
Rozdział III	
DEMOGRAFICZNE UWARUNKOWANIA EDUKACJI	
Anita Richert-Kaźmierska, Marcin Forkiewicz	
KSZTAŁCENIE OSÓB STARSZYCH W KONCEPCJI AKTYWNEGO STARZENIA SIĘ	127
Summary	139
Gabriela Plencler-Borecka, Agnieszka Gawor, Łukasz Borecki	
UDZIAŁ KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH I DZIAŁAŃ TRANSGRESYJNYCH W KSZTAŁTOWANIU KAPITAŁU KARIERY	140
Summary	150
Marta Rostropowicz-Miśko	
SYTUACJA LOKALNYCH RYNKÓW PRACY WOJEWÓDZTWA OPOLSKIEGO W KONTEKŚCIE PROCESÓW MIGRACYJNYCH	151
Summary	159
Aleksandra Stańczyk	
GÓRNICZE SZKOLNICTWO ZAWODOWE W OKRESIE TRANSFORMACJI USTROJOWEJ	161
Summary	167

Rozdział IV

REGIONALNE ASPEKTY EDUKACJI

Elżbieta Kryńska

DETERMINANTY EDUKACJI INFORMATYCZNEJ W SYSTEMIE SZKOLNYM.	
STUDIUM PRZYPADKU SZKÓŁ WOJEWÓDZTWA MAZOWIECKIEGO	171
Summary	180

Małgorzata Podogrodzka

STUDENCI MAZOWSZA I POLSKI	181
Summary	190

Izabela Buchowicz

UCZNIOWIE ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W GIMNAZJACH	
W WARSZAWIE, GDAŃSKU I LUBLINIE	191
Summary	197

Marta Makuch

POTENCJAŁ EKONOMICZNY KOBIET NA DOLNYM ŚLĄSKU W XXI WIEKU.	
ANALIZA ZWIĄZKU PŁCI, WYKSZTAŁCENIA I STATUSU NA RYNKU PRACY	
Z PERSPEKTYWY REGIONALNEJ	198
Summary	207

Robert Rauziński, Teresa Sołdra-Gwiżdż, Kazimierz Szczygielski

INSTYTUCJE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO W REGIONIE OPOLSKIM	209
Summary	217

Beata Skubiak

EDUKACJA A ROZWÓJ REGIONALNY	218
Summary	228

WSTĘP

Dyskusja w środowisku polityków społecznych przyczynia się do wzbogacenia piśmiennictwa na temat współczesnych problemów i stanowi podstawę rekomendacji nowych rozwiązań. Jednym z pilniejszych wyzwań jest wykorzystanie ogromnego zainteresowania kształceniem się i zdobywaniem wiedzy obserwowanego w Polsce od początku okresu transformacji systemowej. W dobie realizacji procesu bolońskiego i niepowodzeń strategii lizbońskiej problemy badań i rozwoju znajdują znaczące miejsce w tych dyskusjach. Edukacja ma obecnie podstawowe znaczenie w kształtowaniu zrozumienia procesów zrównoważonego rozwoju.

Pierwszy rozdział niniejszej publikacji zawiera opracowania o rozwoju społeczno-gospodarczym z wykorzystaniem systemu edukacji. Ważne miejsce w tym procesie przemian zajmuje kontrowersyjny program reformowania szkolnictwa wyższego. Ta część stanowi najobszerniejszy rozdział niniejszej publikacji, a problemy studentów pojawiają się także w kolejnych częściach tomu. Dotyczą one uwarunkowań demograficznych i regionalnych. Publikacje na tematy demograficzne, ukazujące się w roku II Kongresu Demograficznego w Polsce, wpisują się w burzliwą dyskusję o zagrożeniach demograficznych kraju. Z kolei opracowania dotyczące problematyki regionalnej dobrze przystają do momentu podejmowania rozstrzygnięć związanych z budżetem Unii Europejskiej na lata 2014-2020.

Przedstawione opracowania są więc bardzo aktualne. Stanowią plon dyskusji przeprowadzonej w połowie 2011 roku, ale publikacja jest w pełni kompatybilna z obecnymi wydarzeniami. Redaktorzy naukowi niniejszego tomu składają podziękowanie autorom opracowań za ich zdolność przewidywania, a recenzentom za wnikliwość i krytycyzm. Dzięki temu niniejszy zbiór prac zyskał na zwartości i poziomie naukowym. Teksty zamieszczone w Studiach Ekonomicznych Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach podnoszą znaczenie tego periodyku w środowisku naukowym kraju.

*Andrzej Rączaszek
Wiesław Koczur*

Rozdział I



EDUKACJA WOBEC ROZWOJU SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO

Janusz Sztumski

**Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa
im. Wojciecha Korfantego**

REFLEKSJE WOKÓŁ WYZWAŃ WOBEC EDUKACJI PRZEŁOMU XX I XXI WIEKU

Wyzwania wobec edukacji naszych czasów są określone przeobrażeniami cywilizacyjnymi i społecznymi, które współcześnie dokonują się znacznie szybciej niż kiedykolwiek wcześniej w dziejach ludzkości. Przeobrażenia te są – moim zdaniem – spowodowane przede wszystkim trzema procesami, mianowicie szybko postępującymi po sobie zmianami w nauce, technice i produkcji, będącymi następstwami tzw. rewolucji naukowo-technicznej, przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej oraz globalizacją. I tymi trzema procesami oraz wynikającymi z nich wyzwaniami wobec edukacji zamierzam zająć się w moich rozważaniach.

Wskazałem na wstępie na to, że żyjemy w czasach naznaczonych szybko postępującymi przeobrażeniami cywilizacyjnymi i społecznymi, które są skutkiem dokonujących się z coraz większym przyspieszeniem rewolucji naukowo-technicznych, a ściślej biorąc – coraz szybszego wdrażania naukowych osiągnięć do praktyki.

Zauważmy, że u schyłku XVII wieku, to znaczy w 1687 roku Izaak Newton sformułował prawa mechaniki, które stały się naukową podstawą umożliwiającą pojawienie się przemysłu, ale dopiero po upływie wieku, bowiem w 1712 roku Thomas Newcomen zbudował pierwszy zastosowany w praktyce atmosferyczny silnik tłokowy poruszany przez parę. Wynalazek ten był coraz szerzej wykorzystywany i dał w 1770 roku początek pierwszej rewolucji przemysłowej w Anglii. Jednak dopiero zbudowana przez Jamesa Watta w 1782 roku udoskonalona maszyna parowa przyczyniła się istotnie do rozwoju przemysłu nie tylko w Anglii. Otóż na szersze zastosowanie w praktyce dokonanych wcześniej odkryć naukowych trzeba było czekać ponad 80 lat. Natomiast po pierwszej fazie rewolucji przemysłowej – obejmującej przemysł lekki – jej druga faza, łącząca się m.in. z mechanizacją całej produkcji, przebiegała znacznie szybciej w XIX wieku i w początkach XX wieku.

Od 1940 roku rozpoczęła się tzw. rewolucja naukowo-techniczna, którą cechowało ścisłe powiązanie nauki i techniki, a jego efektem było szybkie wdra-

żanie osiągnięć naukowych do produkcji oraz stymulowanie przez rozwój cywilizacyjny nowych problemów badawczych.

Z wyżej wspomnianą rewolucją zachodziły istotne przemiany w nauce, technice i technologii, to znaczy zarówno w ich systemach, jak i w spełnianych przez nie funkcjach społecznych, prowadzące do ogólnych przeobrażeń w strukturze i w dynamice rozwoju sił wytwórczych społeczeństw, w których dokonywała się rewolucja naukowo-techniczna.

Z rewolucją tą łączyły się ściśle następujące trzy elementy:

- 1) świadome i systematyczne wdrażanie odkrytych prawidłowości występujących w przyrodzie i społeczeństwie w celu doskonalenia procesów produkcji;
- 2) wykorzystywanie ciągle ulepszanych i zautomatyzowanych systemów produkcji i przetwarzania gromadzonych danych z rozmaitych dziedzin oraz
- 3) spowodowane rozwojem nauki przemiany zachodzące w stosunku człowieka do środowiska naturalnego i społecznego.

Wymienione skutki rewolucji naukowo-technicznej powodują z kolei m.in. przeobrażenia dotyczące:

- a) treści pracy, czyli układu czynności i elementów składających się na proces jej przebiegu;
- b) warunków pracy, czyli uwarunkowań, w jakich jest ona wykonywana, wartościowana i wyceniana oraz
- c) roli człowieka w procesie pracy, określonej zawsze konkretnymi warunkami cywilizacyjnymi i społecznymi, które ulegają ciągłym przeobrażeniom w miarę postępującego ich rozwoju.

Zauważmy, że w rozwoju gatunku ludzkiego człowiek bywał nie tylko podmiotem, ale i przedmiotem w procesie pracy, kiedy to – jako niewolnika – utożsamiano go z narzędziem mówiącym, a w czasach rewolucji przemysłowej – z dodatkiem do maszyny. Godne ubolewania są – moim zdaniem – występujące u nas próby uprzedmiotowienia ludzi poprzez traktowanie ich jako tzw. zasoby siły roboczej, czyli postrzeganie ich analogicznie jak zasoby rozmaitych surowców, półfabrykatów itp. Nawiązując do podjętego tematu, spośród omówionych skutków rewolucji naukowo-technicznej skoncentruję się na przemianach, jakie zachodzą w zakresie treści pracy oraz związanych z nią uwarunkowań jej wykonywania i wartościowania. Bowiem przemiany w tym zakresie powodują m.in. zanikanie niektórych zawodów i powstawanie nowych oraz wymuszają przystosowywanie się ludzi do nadążania za doskonałymi technologiami i usprawnianymi zasadami organizowania pracy.

Powodują one, że koniecznością życiową pracowników staje się ustawiczne, tzn. w ciągu całego zawodowego życia, poszerzanie i pogłębianie nie tylko kwalifikacji ogólnych i zawodowych, ale także dbałość o wszechstronny rozwój swojej osobowości, który będzie potęgował ich zdolność do nadążania za postępiem cywilizacyjnym, społecznym i kulturalnym.

Oczywiście z wymienionych konieczności wynikają także określone wyzwania zarówno wobec systemu edukacji ogólnokształcącej, jak i zawodowej, które także dotyczą polityków społecznych, ponieważ funkcjonowanie systemu oświaty jest jedną z dziedzin polityki społecznej.

Zarówno przystąpienie Polski do Unii Europejskiej, jak i postępujący od lat proces globalizacji stymulują też określone wyzwania wobec naszego systemu edukacyjnego. Wynikają one nie tylko z możliwości poruszania się obywateli polskich w obrębie krajów należących do UE, ale także w globalizującym się świecie w związku z postępującymi procesami przemieszczania się kapitału i ludzi oraz z pojawieniem się szans podejmowania poza krajem działalności gospodarczej lub pracy zarobkowej. Z tych względów wpływ obu tych zjawisk na konieczność przeobrażania edukacji i dostosowywania jej do zaistniałych wymogów będą omawiać łącznie.

Postępująca integracja państw stowarzyszonych w UE w sferze społeczno-gospodarczej i kulturalnej, której jednym z następstw jest kształtujący się stopniowo europejski rynek pracy, wymusza działania zmierzające do pewnego ujednolicenia systemów edukacji obowiązujących w poszczególnych krajach, czyli do wypracowania możliwie porównywalnych standardów kształcenia na wszystkich poziomach.

Swoboda wyboru miejsca pracy i zamieszkania przez obywateli państw UE w ramach tegoż stowarzyszenia powoduje, że poszczególne kraje, które do niego należą, stają się coraz bardziej wielokulturowe. Osiedlający się w nich pracownicy, którzy przybywają z różnych krajów, nie wyzbywają się przecież swojej kultury, języka czy też religii, co najwyżej stopniowo wrastają w kulturę kraju, w którym osiedlili się i zamierzają pozostać.

Z tego względu istnieje potrzeba kształcenia ludzi przystosowanych do życia w wielokulturowych społeczeństwach, czyli wolnych od ksenofobii, tolerancyjnych i gotowych do współpracy z ludźmi różnych grup etnicznych, kulturowych, a nawet osób niepełnosprawnych. Ponieważ unijny rynek pracy będzie stawał się również coraz bardziej zróżnicowany kulturowo nie tylko z powodu zwiększającego się napływu ludzi z krajów członkowskich, ale także z krajów pozaunijnych, będzie więc wzrastała na nim konkurencyjność związana z ową wielokulturowością. Wiadomo, że nie każda kultura, której reprezentantem jest dany człowiek, w równym stopniu sprzyja możliwościom jego adaptacji do środowiska zróżnicowanego pod względem kulturowym.

Stopień trudności znalezienia zatrudnienia na tym rynku pracy będzie zatem wzrastał w zależności od otwartości kultury, z której wywodzi się dany pracownik. I ten fakt trzeba brać pod uwagę, gdy zastanawiamy się nad tym, jak optymalnie przygotować ludzi do pracy w dowolnym zawodzie, tak aby mogli znaleźć zatrudnienie w każdym środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Pierwszy wniosek, jaki wynika z tego faktu, jest następujący: w procesie kształcenia – zwłaszcza zawodowego – trzeba zapewnić uczniom nie tylko dobre warunki do osiągnięcia wiedzy i praktycznych umiejętności jej wykorzystania w dowolnym zawodzie oraz kształtować ich kwalifikacje moralne, takie na przykład jak: uczciwość, rzetelność, odpowiedzialność itp., które są na ogół cenione przez pracodawców, ale również wskazywać im na konieczność przystosowania się do pracy z ludźmi, którzy będą się od nich różnić pod względem etnicznym lub kulturowym, czyli kształtować gotowość i umiejętność uczniów do współpracy z innymi pracownikami w wielokulturowych środowiskach.

W procesie kształcenia trzeba zatem przewycięzać zakorzenione w świadomości uczniów stereotypy i przesady dotyczące obcych, a zwłaszcza te, które mają negatywny charakter oraz istniejące u nich kompleksy, na przykład niższości wobec mieszkańców innych krajów, ponieważ mogą one poważnie utrudniać współzycie i współpracę w środowiskach wielokulturowych.

Nasz system edukacyjny powinien więc nie tylko dostosować się do standardów kształcenia obowiązujących w krajach UE, ale też dążyć do tego, aby absolwenci naszych szkół wszelkich typów i stopni byli konkurencyjni na obcych rynkach pracy. Chodzi tu nie tylko o konkurencyjność przejawiającą się w gotowości do podejmowania nawet mało atrakcyjnych prac za minimalne wynagrodzenie, ale także do uczestnictwa w konkursach na stanowiska wymagające wysokich kwalifikacji, na których oferowane są wysokie wynagrodzenia.

Na potrzebę wielokulturowej edukacji w integrującej się Europie wskazuje obecnie wielu polskich pedagogów, co świadczy o trafnym wyczuciu przez nich istniejących konieczności i wynikających stąd tendencji¹.

Drugi wniosek, na który należy zwrócić uwagę, dotyczy pilnej potrzeby rewizji dotychczasowych programów nauczania w celu przystosowania ich do rzeczywistych wymogów współczesności. Uważam, że programy nauczania powinny być bardziej pragmatyczne, to znaczy dostosowywane do szybko postępujących po sobie rewolucji naukowo-technicznych i zmian, jakie one powodują w sferze społeczno-gospodarczej niż romantyczne, w których dominują elementy życzeniowe i magiczno-mityczne.

W związku z tym wydaje się celowe oczyszczenie programów nauczania z tego – co nazwałbym gruzem naukowym – i wprowadzenie w to miejsce wiedzy opartej na możliwie najnowszych osiągnięciach nauki i techniki oraz takich treści, które skłaniałyby uczniów do odchodzenia od magiczno-mitycznego myślenia, a równocześnie do przyswajania sobie umiejętności naukowego myślenia.

¹ *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Red. T. Pilch. Warszawa 1990; *Edukacja wobec ładu globalnego*. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk. Warszawa 2000; *Edukacja wobec wielokulturowości*. Red. M. Janukowicz, K. Rędziński. Częstochowa 2001-2002; *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym*. Red. K. Rędziński. Częstochowa 2004.

Trzeci wniosek, jaki nasuwa się w związku z podjętymi rozważaniami, dotyczy konieczności przezwyciężania barier językowych skutecznie blokujących możliwości efektywnego poruszania się na konkurencyjnym rynku pracy UE. W świetle Konstytucji UE wszystkie języki państw członkowskich są równorzędne. Ale ta polityczna równorzędność języków poszczególnych państw nie jest przecież obowiązującą zasadą na unijnym rynku pracy, na którym liczą się przede wszystkim języki państw oferujących znaczącą liczbę miejsc pracy.

Trudno zatem oczekiwać, że na przykład Anglicy, Hiszpanie lub Niemcy będą uczyli się języka polskiego po to, aby mogli porozumieć się z pracownikiem pochodzącym z Polski. Trzeba więc uświadamiać ludziom, że polski pracownik powinien starać się o to, aby potencjalny pracodawca z innego kraju mógł z nim współpracować, bowiem od tego m.in. zależy w poważnym stopniu atrakcyjność danego pracownika i siła jego przebicia na obcym rynku pracy. Należy również wskazywać na to, że znając obcy język używany w kraju, w którym szuka zatrudnienia, ma on znacznie lepsze możliwości ustalenia korzystnych dla siebie warunków pracy i ich przestrzegania w porównaniu z pracownikiem mającym trudności w porozumiewaniu się z pracodawcą.

Nie służą realizacji postulatów zawartych w wymienionych wnioskach niekończące się próby reformowania systemu oświaty, a w tej mierze i systemów kształcenia na różnych poziomach edukacji. Trzeba zatem zakończyć permanentne i nieprzemyślane eksperymenty, w których jest więcej chęci niż rozważań i poczucia odpowiedzialności za proces edukacji. Najwyższy więc czas po temu, aby głoszone ongiś hasło „dajmy młodzieży szkołę” utraciło wreszcie dwuznaczne skojarzenia.

Wymienione wcześniej wnioski – nawet gdyby zostały wzięte przez decydentów pod uwagę – i tak nie mogłyby doprowadzić do pożądanych efektów, jeśli nie zostaną usunięte bariery utrudniające dostęp do nauki wynikający z postępującego zubożenia naszego społeczeństwa. A jednym z następstw wspomnianego zjawiska jest proces polaryzacji społeczeństwa, w wyniku której wzrasta niepokojąco liczba ludzi żyjących na granicy minimum socjalnego, jak też wędrujących nawet poniżej minimum egzystencjalnego.

Z procesem polaryzacji społeczeństwa wiąże się jego rozwarstwienie, a to z kolei powoduje pojawienie się nierówności społecznych, które zaznaczają się m.in. w nierównym dostępie do nauki osób wywodzących się ze zubożałych czy też z biednych warstw społecznych. Skutkiem owych nierówności społecznych jest faktyczna negacja równości szans i możliwości awansu społecznego osób pochodzących z uboższych warstw społecznych, która powoduje ich marginalizację.

Równości szans ludzi upatrujemy w takiej sytuacji społecznej, która umożliwia każdej jednostce danego społeczeństwa spełnienie warunków wymaganych

do zajęcia dowolnej pozycji istniejącej w jego strukturze, dotyczących uzyskania potrzebnego wykształcenia lub kwalifikacji zawodowych².

Jak wiadomo, możliwości kształcenia na wszystkich poziomach edukacji w minionym 20-leciu wzrosły w naszym kraju, poprawiając w istotny sposób istniejące szanse w tym zakresie. Stało się to jednak na skutek komercjalizacji kształcenia, zarówno w szkołach państwowych, jak i prywatnych. Zwiększenie limitów przyjęć na odpłatnych studiach zaocznych w państwowych uczelniach oraz pojawienie się obok publicznych instytucji oświatowych coraz liczniejszych prywatnych i również odpłatnych instytucji tego typu przyczyniło się właśnie do wzrostu możliwości kształcenia się w naszym kraju oraz do negacji zasady równości szans. Bowiem faktyczna dostępność do skomercjalizowanych instytucji kształcenia jest w rzeczywistości dla wielu ludzi ograniczona ze względów finansowych.

Zwróćmy również uwagę na to, że nawet szanse na korzystanie z nieodpłatnego kształcenia na poziomie podstawowym oraz na studiach dziennych w państwowych szkołach są także ograniczone dla młodzieży wywodzącej się z ubożających rodzin, których niestety przybywa na skutek wysokiego bezrobocia i postępującej pauperyzacji. Wiadomo przecież, że nawet z obowiązkową edukacją podstawową w państwowych szkołach oraz z nieodpłatnymi studiami dziennymi łączą się pewne koszty, których ta młodzież często nie jest w stanie ponieść, m.in. ze względu na ograniczenia pomocy socjalnej, z jakiej kiedyś korzystali uczniowie szkół i studenci. Szczególne utrudnienia w zakresie zdobywania wykształcenia doświadczają młodzież pochodzącą ze wsi i małych miast, m.in. ze względu na oddalenie jej miejsc zamieszkania od siedzib bardziej atrakcyjnych szkół lub uczelni³.

Uważam, że interesujące byłyby wyniki badań nad społeczną proveniencją studentów, obejmujące na przykład ostatnie 10 lat. Niestety, od kilkunastu lat zaprzestano zbierania tego rodzaju informacji przez szkoły wyższe i nikt nie pyta studentów o ich pochodzenie społeczne. Otóż gdyby zbierano dane na ten temat, to wówczas okazałoby się, jak bardzo poważne są konsekwencje istniejących nierówności społecznych w dostępie do edukacji, a zwłaszcza do bardziej atrakcyjnych szkół, co byłoby zapewne faktem medialnie mało korzystnym dla każdej z dotychczasowych ekip rządzących.

Przedstawione wnioski odnoszą się do edukacji w szerokim tego słowa znaczeniu i z tego względu nie mogą być pominięte przy rozważaniach dotyczących kształcenia zawodowego także osób dorosłych, które są również ważne wobec nasilającej się emigracji zarobkowej. Brak odpowiednich kompetencji

² Zob. J. Sztumski: *Aktualność idei sprawiedliwości społecznej w polityce społecznej*. W: *Międzynarodowa polityka społeczna. Aspekty porównawcze*. Red. B. Balcerzak-Paradowska, A. Rączaszek. Katowice 2010, s. 265 i nast.

³ Zob. *Problemy edukacyjne i zdrowotne regionu uprzemysłowionego*. Red. J. Sztumski, współred. M. Mitrega. Katowice 1998. Zob. też: *Pokolenie wygranych?* Red. J. Sztumski. Katowice 2006.

merytorycznych nie pozwala mi na podejmowanej złożonej problematyki andragogiki i dlatego ograniczę się tylko do pewnych zagadnień dotyczących:

- wtórnego analfabetyzmu;
- kształcenia ustawicznego i osiągania możliwości przekwalifikowania do innego zawodu oraz
- doksztalcania się do życia w społeczeństwie obywatelskim.

Zjawisko wtórnego analfabetyzmu jest dziś nader powszechne i występuje nie tylko w naszym kraju. Otóż nie przejawia się ono w tym, że ludzie zapominają liter lub umiejętności ich łączenia, lecz w tym, iż tracą umiejętność rozumienia znaczeń zdań, które są w stanie przeczytać.

Być może zjawisko to jest w jakimś stopniu spowodowane faktem, że współczesny człowiek częściej korzysta z wiadomości przekazywanych przez takie media jak radio lub telewizja niż poprzez napisany i wydrukowany tekst, który skłania go do uważnego czytania i starania się zrozumienia tego, co przeczytał. Zauważmy przy tym, że człowiek, który czyta i stara się samodzielnie przyswoić sobie to, co przeczytał oraz wyartykułować innym to, czego się dowiedział – ćwiczy i rozwija w znacznie większym stopniu swój intelekt niż ten osobnik, który potrafi tylko mniej lub bardziej dokładnie powtórzyć to, co usłyszał, bez zastanawiania się nad treścią swojego przekazu.

Przewyciężenie wtórnego analfabetyzmu to nie tylko dążenie do przywrócenia umiejętności sprawnego czytania dowolnego tekstu ludziom, którzy taką umiejętność utracili, lecz przede wszystkim staranie się o ich intelektualną rewalidację, czyli wiąże się to z próbą uczynienia z nich ludzi, którzy będą zdolni do krytycznego myślenia, a tym samym do wnikliwych ocen otaczającego ich świata.

Jest to zdolność bardzo istotna we współczesnych społeczeństwach, w których ludzie są szczególnie narażeni na rozmaite manipulacje ich opiniami, postawami i zachowaniami, zarówno ze strony rządzących, posługujących się natrętną propagandą lub agitacją, jak też producentów lub sprzedawców stosujących agresywną reklamę wykorzystującą marketing. Wiadomo, że im bardziej ludzie są krytyczni, tym mniej są podatni na wszelkie manipulacje i są w stanie dokonywać korzystniejszych wyborów.

Trzeba więc zdawać sobie z tego sprawę, że poprzez odpowiednią politykę edukacyjną można w poważnym stopniu przewyciężać występujące konsekwencje nierówności społecznych – jak na to wskazują Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron⁴.

Zauważmy także to, że w naszych czasach ustawiczne kształcenie stało się swoistą koniecznością w życiu pracowników. Dokonujący się szybko rozwój wiedzy oraz pojawianie się coraz to nowszych technik i technologii będących

⁴ Zob. P. Bourdieu, J.C. Passeron: *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart 1971; *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts*. Red. B. Frommelt. Weinheim-München 2000.

następstwem kolejnych rewolucji naukowo-technicznych nie dają nikomu szans na przeżycie swego życia zawodowego bez ustawicznego dokształcania się i poszerzania swojej wiedzy oraz umiejętności jej stosowania w praktyce. Do przeszłości należą czasy, w których można było wiedzą wyniesioną ze szkoły posługiwać się przez całe życie zawodowe bez dążenia do stałego jej poszerzania i pogłębiania⁵.

Wskażmy również na to, że potrzeba ustawicznego kształcenia nie wynika tylko z konieczności nadążania za postępami nauki lub techniki w związku z wykonywaniem określonego zawodu. Wynika ona także z konieczności uzyskiwania szans na szybkie przekwalifikowanie się do innego zawodu niż wyuczony, jeśli dany zawód ulegnie dezaktualizacji na skutek kolejnych zmian technologicznych spowodowanych na przykład komputeryzacją, automatyzacją i robotyzacją procesów produkcyjnych lub usługowych.

Jeżeli chcemy więc zapewnić dorosłym osobom możliwość skutecznego uczestnictwa w konkurencyjnym rynku pracy, określonym procesami integracyjnymi w ramach UE i w związku z postępującą globalizacją – to należy nie tylko przezwyciężać wtórny analfabetyzm, ale również przekonywać ludzi o konieczności ustawicznego kształcenia się po to, aby mogli permanentnie aktualizować posiadane kwalifikacje zawodowe lub nabywać nowe, m.in. poprzez rozszerzanie wcześniej posiadanych.

Mało docenianą, acz istotną sprawą jest również upowszechnianie wiedzy koniecznej do życia w społeczeństwie obywatelskim, o którym znakomita część obywateli niewiele wie – traktując termin społeczeństwo obywatelskie jak modny slogan, jakim wypada się posługiwać, wierząc w swojej naiwności, że takie społeczeństwo powstanie po prostu w wyniku decyzji miłościwie panujących. Oczywiście tego rodzaju mniemanie jest błędne, ponieważ społeczeństwa obywatelskiego nie można zbudować z jakichś elementów, jak na przykład domu, ani też utworzyć odgórną decyzją, to znaczy jakimś aktem prawnym. Bowiem społeczeństwo takie kształtuje się w wyniku określonego procesu wszczętego przez obywateli zdających sobie sprawę z faktu, że tylko poprzez świadome współdziałanie mogą doprowadzić do pojawienia się społeczeństwa, w którym będą podmiotami, a nie przedmiotami, czyli w którym rządzący nie będą decydowali o nich bez ich udziału, to znaczy ponad ich głowami.

Kształtowanie się społeczeństwa obywatelskiego to długi proces, który musi rozpocząć się i dokonywać w społecznościach lokalnych, na przykład w gminie, w osiedlu, w szkole i tym podobnych strukturach, obejmując swoim zasięgiem stopniowo całe społeczeństwo konkretnego kraju.

Ludzie współkształtujący społeczeństwo obywatelskie muszą zatem oswajać się z myślą, że wybrany przez nich w bezpośredni lub pośredni sposób na

⁵ Zob. Z. Wiatrowski: *Podstawy pedagogiki pracy*. Wyd. IV. Bydgoszcz 2005, s. 107 i nast.

przykład wójt, prezydent miasta, dyrektor szkoły itp. funkcjonariusz nie jest władzą w tradycyjnym znaczeniu tego słowa, czyli nie jest istotą rządzącą nimi *ex Dei gratia* czy na innych podstawach mitycznych lub magicznych, na przykład „namaszczenia” lub „powołania” przez kogoś wyżej stojącego w istniejącej hierarchii biurokratycznej, lecz jest po prostu rzecznikiem czy też pełnomocnikiem konkretnej społeczności, zobowiązanym do dbałości o jej interesy i potrzeby, który może być zawsze zmieniony, jeśli nie będzie wywiązywał się należycie ze swoich obowiązków.

Dążąc do urzeczywistniania idei społeczeństwa obywatelskiego „od dołu”, trzeba więc uświadamiać ludziom to, co jest charakterystyczne dla tegoż społeczeństwa, mianowicie zmierzanie do upodmiotowienia obywatela. A w związku z tym trzeba wskazywać obywatelom na konieczność dostrzegania istnienia współzależności lokalnych i centralnych interesów danego społeczeństwa oraz zwracać im uwagę na zasadność przejawiania troski o to, aby kraj zachował zdolność konkurencyjności z innymi krajami w sferze gospodarczej. I z tego względu należy także zwracać uwagę na konieczność przestrzegania zasady spójności działań podejmowanych we wszystkich dziedzinach społeczno-gospodarczych kraju.

Wskazmy również na to, że wszelkie reformatorskie dążenia zmierzające do poprawy funkcjonowania systemu społeczno-gospodarczego – a w tej mierze dotyczące również systemu edukacji – nie powinny być przeprowadzane bez uwzględniania możliwości i potrzeb kraju, jeśli mają być one efektywne. Bo- wiem próby reformowania jakiegokolwiek dziedziny, które nie liczą się z realnymi uwarunkowaniami, są zawsze przejawem chybionych działań.

W dokształcaniu obywateli, mającym na celu przygotowanie ich do życia w społeczeństwie obywatelskim, nie chodzi zatem o prowadzenie naiwnej agitacji lub propagandy, lecz o wskazywanie na złożoność problemów społeczno-gospodarczych i politycznych oraz na potrzebę zachowania realizmu przy ich rozpatrywaniu, które będzie wolne od myślenia uprawianego w kategoriach życzeniowych. Dokształcanie to powinno stać się bardzo istotnym czynnikiem przygotowującym obywateli do życia w społeczeństwie obywatelskim i do rozwijania tegoż społeczeństwa zgodnie z tendencjami cywilizacyjnych przeobrażeń zachodzących w XXI wieku w skali globalnej.

REFLECTIONS AROUND THE CHALLENGES TO EDUCATION AT THE TURN OF THE CENTURY

Summary

The challenges to the education of our times are defined by the civilizational and social transformations which are taking place today faster than ever before in human history.

These transformations – in my opinion – are primarily, caused by three processes, namely the rapidly progressing changes in science, technology and manufacturing, which are a consequence of the so-called scientific and technological revolution, the Polish accession to the European Union and globalization. And these processes and their resulting challenges for the education. I intend to deal with in my consideration.

**EDUKACJA DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU
NA PRZYKŁADZIE
UNIWERSYTETU EKONOMICZNEGO
W KATOWICACH**

Wprowadzenie

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju wciąż rozwija się jako szerokie i kompleksowe pojęcie, na które składają się powiązane treści dotyczące środowiska, gospodarki i społeczeństwa. Wśród kluczowych problemów zrównoważonego rozwoju znajdują się m.in. kwestie gospodarki, modeli produkcji i konsumpcji, zarządzania zasobami naturalnymi, ochrony środowiska, odpowiedzialności, modeli rozwoju, zmniejszania ubóstwa, praw obywatelskich, demokracji, sprawowania władzy itd. Zagadnienia te są zatem bardzo zróżnicowane i wymagają podejścia holistycznego w nauczaniu. Programy nauczania powinny odnosić się do kluczowych aspektów zrównoważonego rozwoju, biorąc jednocześnie pod uwagę potrzeby danej grupy zawodowej oraz wagę tych kwestii w obszarach ich pracy. Szczególnie istotne wydaje się przekazanie odpowiednich treści i zasad osobom mającym zajmować się planowaniem i zarządzaniem, mającym podejmować decyzje wpływające na stan środowiska przyrodniczego czy też wywołujące skutki społeczne. A taka jest właśnie charakterystyka studiów ekonomicznych, których absolwenci w przyszłości stanowiąć będą podstawę kadry zarządzającej przedsiębiorstw, samorządów lokalnych i innych instytucji publicznych.

Celem opracowania jest ocena stanu edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach.

**1. Potrzeba edukacji dla zrównoważonego rozwoju
na studiach ekonomicznych**

Zrównoważony rozwój jest pojęciem trudnym do zdefiniowania, dodatkowo podlegającym stałej ewolucji. Jedną z pierwszych definicji zrównoważonego

rozwoju jest określenie sformułowane w raporcie Brundtland¹, czyli: „zaspokojenie potrzeb dnia dzisiejszego w sposób, który nie ogranicza przyszłym pokoleniom możliwości zaspokojenia ich potrzeb”. Jest to rozwój, który podnosi poziom życia ludności żyjącej w ograniczonej pojemności wspierających ekosystemów. W koncepcji tej za cele nadrzędne można uznać:

- dobrobyt (społeczny i materialny),
- bezpieczeństwo,
- sprawiedliwość wewnątrz- i międzygeneracyjną.

Zasadniczą rolę w zapewnieniu realizacji tych celów odgrywa utrzymanie na niezmiennym poziomie funkcji ekologicznych środowiska przyrodniczego, czyli jego zdolności do podtrzymywania nie tylko procesów życiowych, ale również procesów rozwoju społeczeństw. Możliwości te zależą głównie od dostępności zasobów naturalnych na stałym poziomie oraz o stałej jakości – stałość ta jest oczywiście względna i zależy od aktualnie dostępnych technologii. Zrozumienie tych relacji jest kluczowym czynnikiem dla możliwości wdrażania tej koncepcji w praktyce. Dlatego też tak istotne jest prezentowanie koncepcji zrównoważonego rozwoju i treści z nią powiązanych na wszystkich szczeblach nauczania, w tym w edukacji na poziomie wyższym. Niestety, obecny system edukacji na poziomie wyższym charakteryzuje się podejściem nastawionym na wąskie specjalizacje i izolację poszczególnych dziedzin naukowych. W programach nauczania często zaobserwować można błędną skłonność do oddzielnego traktowania ekonomicznych, społecznych oraz środowiskowych aspektów zrównoważonego rozwoju. Przypadki realizowania całościowego programu edukacyjnego podporządkowanego zasadom zrównoważonego rozwoju są wciąż zjawiskiem rzadkim. Jak zauważają Dariusz Kielczewski i Tomasz Poskrobko, w nauczaniu i badaniach ekonomicznych kwestie środowiska naturalnego były przez lata lekceważone i pomijane, przez co relacje między gospodarką a środowiskiem nadal są nieuporządkowane i niezracjonalizowane. W większości podręczników akademickich w zakresie mikro- i makroekonomii kwestie środowiska przyrodniczego i zasobów naturalnych są jedynie wzmiankowane. Bardzo często ekonomia środowiska nie wchodzi do minimum programowego kierunków ekonomicznych. Autorzy zauważają, że ekonomista powinien wiedzieć, iż nie zawsze to, co wydaje się racjonalne wyłącznie z ekonomicznego punktu widzenia, jest pożądane społecznie i dopuszczalne ze środowiskowego punktu widzenia². Zbliżone stanowisko zajmuje Tomasz Żylicz, który stwierdza, że „dobrze wykształcony ekonomista powinien dysponować wiedzą poza-

¹ World Commission on Environment and Development: *Our Common Future*. Oxford University Press, Oxford 1987 oraz IUCN – UNEP – Raport Światowej Komisji ds. Środowiska i Rozwoju ONZ. Red. Gro Harlem Brundtland. Warszawa 1991.

² D. Kielczewski, T. Poskrobko: *Dydaktyka ekonomii zrównoważonego rozwoju*. W: *Ekonomia zrównoważonego rozwoju. Zarys problemów badawczych i dydaktyki*. Red. B. Poskrobko. Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Białystok 2010, s. 95-100.

ekonomiczną”. Profesor Żylicz stawia jednak pytanie, na ile możliwe jest przekazanie odpowiedniej wiedzy podczas trwania studiów ekonomicznych? Profesor zauważa, iż idealnym rozwiązaniem byłoby przekazywanie takich informacji, jednak presja związana z nabywaniem umiejętności oczekiwanych przez typowych pracodawców jest tak duża, że nie ma szans na przekazanie każdemu studentowi pożądanej wiedzy z tego zakresu. Realistycznym rozwiązaniem w tym wypadku jest wskazywanie odniesień do trwałego rozwoju w ramach przedmiotów należących do „rdzenia” nauk ekonomicznych (przede wszystkim mikro- i makroekonomia, metody ilościowe). Profesor Żylicz w swoich rozważaniach dostrzega jednak z jednej strony potrzebę, z drugiej „pułapkę interdyscyplinarności”. Stwierdza, iż kwestią otwartą pozostaje pytanie o to, w jaki sposób kształcić ekonomistów w zakresie psychologii i nauk o ziemi (które uznaje za niezbędne do zrozumienia i analizowania trwałego rozwoju), aby nabyta wiedza nie była powierzchowna³.

Na podstawie powyższych rozważań można więc stwierdzić, iż istnieje kilka niewykluczających się wzajemnie dróg włączania treści związanych z zrównoważonym rozwojem do programów nauczania studentów uczelni ekonomicznych. Wymienić tutaj można:

1. Możliwość studiowania na specjalistycznych kierunkach zajmujących się problematyką zrównoważonego rozwoju lub ekonomią ekologiczną. Absolwenci takich kierunków powinni posiadać wiedzę interdyscyplinarną, która będzie obejmowała zarówno dobrą wiedzę techniczną i przyrodniczą, jak i problematykę społeczną. Mają oni być liderami zrównoważonego rozwoju, zdolnymi do działania na różnych płaszczyznach i poziomach (zarówno samorządy terytorialne, instytucje publiczne, jak i przedsiębiorstwa).
2. Wprowadzenie ekonomii ekologicznej i podstaw zrównoważonego rozwoju jako przedmiotów obligatoryjnych dla studentów kierunków ekonomicznych.
3. Włączanie treści związanych ze zrównoważonym rozwojem do nauczania podstawowych przedmiotów, takich jak np.: mikro- i makroekonomia, zarządzanie, polityka gospodarcza, finanse publiczne.

2. Stan edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach

Pomimo wielu realnych postępów w edukacji dla zrównoważonego rozwoju, nadal nie ma kompleksowej wizji takiego kształcenia na poziomie wyższym. Jednym z podstawowych problemów jest uwzględnianie nowego paradygmatu rozwoju w grupach przedmiotów podstawowych, poprzez które można docierać

³ T. Żylicz: *Czy studentów ekonomii należy uczyć o trwałym rozwoju?* W: *Ekonomia zrównoważonego rozwoju...*, op. cit., s. 84-94.

z wiedzą o zrównoważonym rozwoju i jego instrumentarium do wszystkich studentów. Transfer zasad zrównoważonego rozwoju i sposobów ich implementacji ma najczęściej charakter „częstkowy” (ograniczanie koncepcji zrównoważonego rozwoju do aspektów prośrodowiskowych) i specjalnościowy (poprzez specjalności). Podobne wnioski co do diagnozy stanu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju dotyczą Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Kształcenie w tym zakresie nie ma charakteru systemowego, obejmującego wszystkie kierunki studiów. *Podstawy zrównoważonego rozwoju* nie są wykładane jako przedmiot obligatoryjny, do niedawna nie funkcjonował także żaden przedmiot swobodnego wyboru dotyczący zrównoważonego rozwoju. Pozytywną zmianą jest zatem wprowadzenie do oferty programowej przedmiotu *Zrównoważony rozwój miast* jako przedmiotu swobodnego wyboru dla studentów II roku studiów licencjackich. Podstawowym celem przedmiotu jest zapoznanie studentów z:

- zależnościami pomiędzy koncepcją zrównoważonego rozwoju a procesami rozwoju miast,
- społecznymi, ekonomicznymi i środowiskowymi problemami rozwoju obszarów zurbanizowanych,
- metodami zarządzania lokalnego ukierunkowującymi na zrównoważony rozwój,
- zagadnieniami monitoringu lokalnego rozwoju zrównoważonego⁴.

Oferta programowa Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach przewiduje możliwość głębszego zapoznania się z tą tematyką w ramach specjalności zarządzanie środowiskiem i przestrzenią na kierunku gospodarka przestrzenna (Wydział Ekonomii). Studenci w trakcie zajęć specjalistycznych na tym kierunku zdobywają wiedzę i umiejętności m.in. z zakresu zintegrowanego zarządzania organizacją, audytu przedsiębiorstw i instytucji, pozyskiwania środków na finansowanie zarządzania środowiskiem, tworzenia i realizowania strategii zrównoważonego rozwoju oraz komputerowego wspomaganie zarządzania informacją o jakości i środowisku, jak też badania marketingowego rynku dóbr i usług środowiskowych.

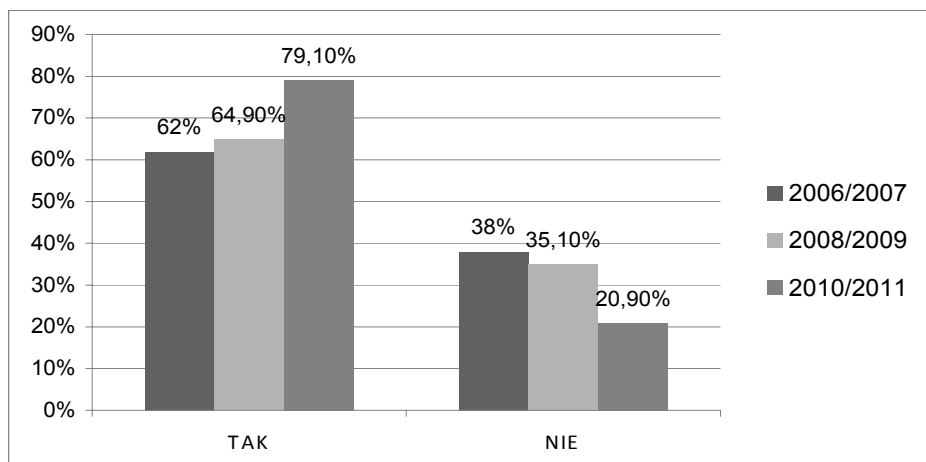
Warte wspomnienia jest także powołanie w 2011 roku Koła Naukowego „Pro Futuro” przy Katedrze Zarządzania Ochroną Środowiska, które ma prowadzić działalność z zakresu zrównoważonego rozwoju.

Dla zilustrowania efektywności w nauczaniu dla zrównoważonego rozwoju zostało przeprowadzone badanie sondażowe studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych Wydziału Ekonomii Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach w roku akademickim 2010/2011 na grupie 191 osób. Przeprowadzona ankieta jest kontynuacją badań z lat 2006/2007, 2007/2008 i 2008/2009.

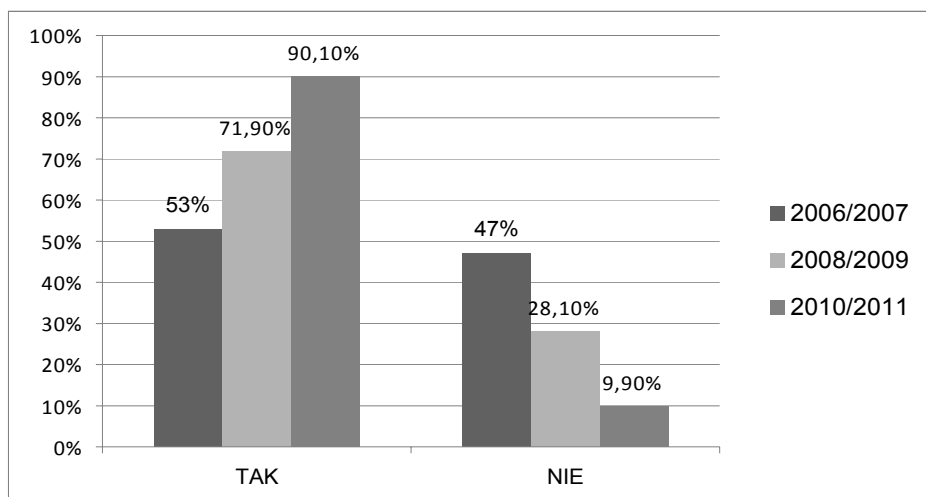
⁴ E. Lorek, A. Sobol: *Zrównoważony rozwój miast. Sylabus przedmiotu*. Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2011.

Pozytywnym faktem wynikającym z analizy ankiety jest to, że większość respondentów spotkała się w trakcie studiów z:

- problematyką dotyczącą ekologicznych uwarunkowań rozwoju gospodarczego – co dotyczyło 79,1% ankietowanych studentów (rys. 1);
- pojęciem „zrównoważony rozwój” – 90,1% odpowiedzi twierdzących (rys. 2).



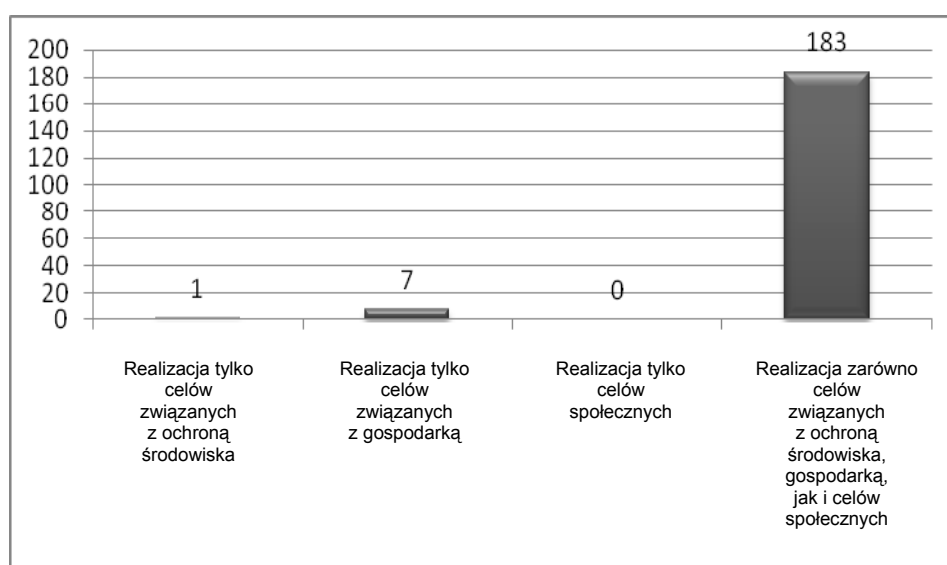
Rys. 1. Obecność tematyki dotyczącej środowiska w treściach nauczania w ocenie respondentów w latach 2006/2007, 2008/2009 i 2010/2011



Rys. 2. Obecność pojęcia „zrównoważony rozwój” w treściach nauczania w ocenie respondentów w latach 2006/2007, 2008/2009 i 2010/2011

Systematycznej poprawie ulegała proporcja przyznających, że spotkali się z pojęciem „zrównoważony rozwój” w czasie studiów (rok 2006/2007 – 53% odpowiedzi twierdzących, 2008/2009 – 71,9%, 2010/2011 – 90,1%). Proporcje uległy także poprawie (choć nie tak znacząco) odnośnie do odpowiedzi na pytanie dotyczące obecności problematyki środowiska w treściach nauczania (odpowiednio 62, 64,9 i w ostatnim badaniu 79,1%).

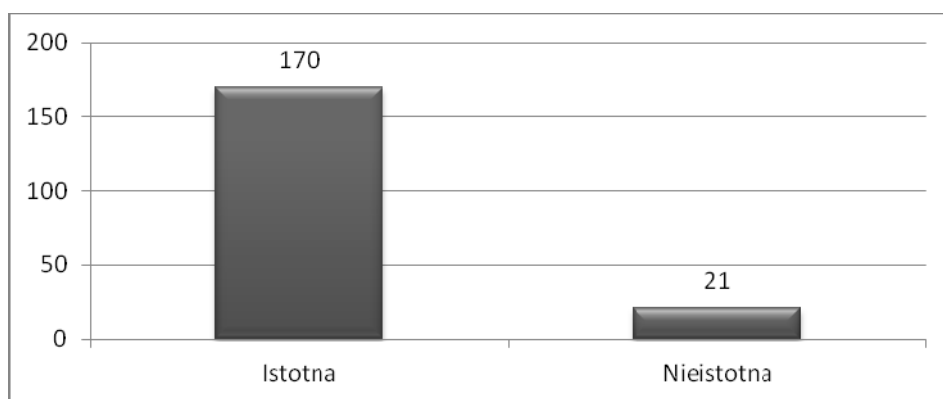
Dla skutecznego wdrażania koncepcji zrównoważonego rozwoju szczególnie ważne jest właściwe rozumienie tego pojęcia. Według przeprowadzonego sondażu prawie wszyscy ankietowani uznali, że zrównoważony rozwój dotyczy harmonijnej realizacji celów związanych z ochroną środowiska, gospodarką oraz celów społecznych (rys. 3).



Rys. 3. Rozumienie pojęcia „zrównoważony rozwój” w opinii respondentów w roku 2010/2011

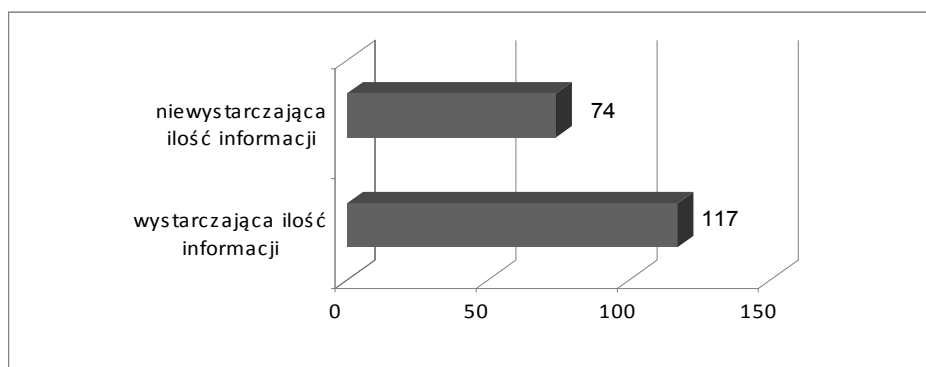
Na pytanie 4, dotyczące identyfikacji przedmiotów, w ramach których badani spotkali się z pojęciem „zrównoważony rozwój” w dotychczasowym toku studiów, odpowiedziało ogółem 189 respondentów, z czego 23 osoby nie spotkały się z tym pojęciem w ramach żadnego przedmiotu. Wśród odpowiedzi wskazujących konkretne przedmioty najwięcej badanych wymieniło: zrównoważony rozwój miast, politykę gospodarczą i gospodarkę regionalną, a następnie politykę rolną, leśną i wodną, makroekonomię, usługi użyteczności publicznej i społecznej, teorie i strategie bezpieczeństwa oraz fundusze europejskie. Przedmioty te są zatem bardzo zróżnicowane i wskazują na możliwości, a nawet konieczność włączania treści związanych ze zrównoważonym rozwojem do programów

nauczania. Zasady zrównoważonego rozwoju są współcześnie podstawą wielu polityk i dokumentów strategicznych przygotowywanych i realizowanych zarówno na szczeblu krajowym, jak i międzynarodowym. Dlatego też konieczne wydaje się włączenie tego pojęcia do programów nauczania różnych przedmiotów, zarówno podstawowych, jak i specjalistycznych. Podkreślić należy także, że większość ankietowanych osób uznaje wiedzę dotyczącą środowiskowych uwarunkowań rozwoju gospodarczego na kierunkach ekonomicznych jako istotną (rys. 4), natomiast zdania co do konieczności istnienia oddzielnego przedmiotu *zrównoważony rozwój* są podzielone (58% ankietowanych uznaje za potrzebne istnienie oddzielnego przedmiotu, 42% to odpowiedzi negatywne).



Rys. 4. Ocena znaczenia wiedzy o środowiskowych uwarunkowaniach rozwoju przekazywanej w procesie kształcenia na kierunkach ekonomicznych

Na pytanie 7, dotyczące wyboru między przedmiotem obowiązkowym a swobodnego wyboru, odpowiedziały 122 osoby. Większość respondentów uznała, że przedmiot ten powinien być przedmiotem specjalizacyjnym do wyboru (85% ankietowanych). W ankiecie zapytano również o opinię na temat umieszczania informacji dotyczących zrównoważonego rozwoju w ramach innych przedmiotów. Na pytanie to pozytywnie odpowiedziały tylko 44 osoby (na 191 ogółem). Można zatem założyć, że studenci wciąż nie rozumieją konieczności integracji zasad zrównoważonego rozwoju w różnych dziedzinach życia. Wytypowanie właściwych przedmiotów także sprawiło spory kłopot. Odpowiedzi cechowała duża różnorodność. Uczestnicy badania najczęściej wskazywali na: politykę gospodarczą, gospodarkę regionalną, zarządzanie, makroekonomię. Podzielone są również zdania co do tego, czy informacje na temat zrównoważonego rozwoju przekazywane w ramach dotychczasowego programu nauczania są wystarczające (rys. 5).



Rys. 5. Ocena dotychczasowych programów nauczania pod kątem informacji na temat zrównoważonego rozwoju

Jednym z podstawowych problemów w nauczaniu problematyki związanej ze zrównoważonym rozwojem był brak podręcznika kompleksowo przedstawiającego tę tematykę, a dostosowanego do specyfiki i potrzeb studentów kierunków ekonomicznych. Obecnie oferta literaturowa uległa znacznemu poszerzeniu. Pojawiły się na rynku podręczniki odpowiednie dla studentów uczelni ekonomicznych. Pierwszym z nich jest opracowany i wydany przez Fundację Sendzimira podręcznik pt. *Wyzwania zrównoważonego rozwoju w Polsce*. Zaletą podręcznika jest ilustrowanie treści teoretycznych licznymi studiami przypadków dotyczącymi praktycznej implementacji zrównoważonego rozwoju w różnych dziedzinach życia społeczno-gospodarczego. Podręcznik ten jest także łatwo dostępny dla studentów, gdyż Fundacja Sendzimira udostępnia bezpłatną wersję online na swojej stronie internetowej. Innym wartym wspomnienia podręcznikiem jest *Ekonomia zrównoważonego rozwoju* autorstwa Holgera Rogalla, który od wielu lat wykłada ekonomię zrównoważonego rozwoju w Wyższej Szkole Ekonomii i Prawa w Berlinie, a także jest inicjatorem powstania Polsko-Niemieckiej Sieci Naukowców na rzecz Zrównoważonego Rozwoju i Międzynarodowej Sieci na rzecz Zrównoważonego Rozwoju. Na rynku pojawia się także wiele pozycji dotyczących poszczególnych aspektów zrównoważonego rozwoju. Oferta literaturowa uległa zatem znacznemu poszerzeniu, niestety należy założyć, że większość studentów nie była głębiej zainteresowana tematem, gdyż nie miała zdania na temat dostępności literatury (74% odpowiedzi – trudno powiedzieć, dostępna – 25% odpowiedzi, niedostępna – 1%).

Podsumowanie

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju jest ciągłym procesem, wymagającym podejścia całościowego. Niestety, nauczanie na rzecz zrównoważonego roz-

woju w Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach nie ma wciąż charakteru kompleksowego. Podstawowym mankamentem jest brak jednego podstawowego przedmiotu prezentującego podstawy zrównoważonego rozwoju. Istnienie takiego przedmiotu jest szczególnie ważne, aby zwrócić uwagę studentów na powiązania między sferami ekonomiczną, społeczną i środowiskową oraz na konsekwencje podejmowanych decyzji. Wprowadzenie takiego kształcenia jest bardzo istotne dla budowy kapitału społecznego – odpowiedzialnych społecznie i środowiskowo mieszkańców gmin, konsumentów, przedsiębiorców, pracowników instytucji publicznych czy też polityków, którymi będą absolwenci Uniwersytetu Ekonomicznego. Pozytywnym aspektem oferty edukacyjnej proponowanej przez tę uczelnię jest coraz szersze poruszanie kwestii związanych ze zrównoważonym rozwojem w ramach różnych przedmiotów. Wiąże się to z coraz większą świadomością i popieraniem koncepcji zrównoważonego rozwoju przez pracowników uczelni, którzy z własnej inicjatywy włączają te treści do przedmiotów przez siebie prowadzonych. Takie wnioski potwierdzają wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów Uniwersytetu Ekonomicznego. Większość ankietowanych osób nie utożsamia już zrównoważonego rozwoju z wąsko rozumianą ochroną środowiska, a także jest przekonana o istotnym znaczeniu kwestii ekologicznych dla społeczeństwa i gospodarki.

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AT THE UNIVERSITY OF ECONOMICS IN KATOWICE

Summary

Education for sustainable development consists of the related environmental, economical and social issues. Unfortunately, we can often observe the false tendency in separate treating of economic, social and environmental aspects of the sustainable development what results the lack of appropriate curricula in this area. The main shortcoming of education for sustainable development at the high education level is the lack of a primary course which presenting the basis of sustainable development. Similar conclusions refers to the University of Economics in Katowice. Education in this area haven't systemic character covering all kinds of study. A positive aspect of the educational offer proposed by the University of Economics is more and more to address issues related to sustainable development in the different courses, and thus the knowledge of the term sustainable development among students.

SYSTEM KSZTAŁCENIA A ZATRUDNIENIE MŁODZIEŻY W KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ

Wprowadzenie

W XXI wieku edukacja stanowi jeden z podstawowych wskaźników rozwoju cywilizacyjnego państwa. Coraz częściej zwraca się jednak uwagę na konieczność przejścia od aspektów ilościowych do aspektów jakościowych. Rosnący poziom skolaryzacji nie odzwierciedla bowiem rzeczywistej wiedzy, umiejętności, kwalifikacji społeczeństwa niezbędnych na rynku pracy.

Młodzież przechodząca z systemu kształcenia do zatrudnienia napotyka na liczne bariery. Brakuje miejsc pracy adekwatnych do jej poziomu wykształcenia, a dostępne miejsca zatrudnienia często są nisko płatne i nie gwarantują akceptowalnego poziomu życia. Poziom aktywności zawodowej, wskaźnik zatrudnienia młodzieży, mimo ich zróżnicowania w poszczególnych krajach członkowskich Unii Europejskiej, jest znacznie niższy niż w pozostałych grupach wiekowych. Coraz częściej w odniesieniu do młodych ludzi używane jest określenie „pokolenie stracone”.

1. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej – zmiany ilościowe a jakość kształcenia

Dostęp do dobrego i dostosowanego do zmieniających się potrzeb rynku pracy systemu kształcenia jest niezbędny, tak by dzięki tworzonemu możliwościom zdobywania i poszerzania wiedzy, kwalifikacji i umiejętności można było funkcjonować we współczesnym świecie, coraz bardziej zorientowanym na szybką wymianę informacji i rozwój nowoczesnych technologii.

Stworzone w 2002 roku¹ ramy współpracy w zakresie edukacji i szkoleń w Unii Europejskiej, opierające się na wspólnych celach oraz pomocy w doskonaleniu krajowych systemów kształcenia i szkolenia dzięki uczeniu się od

¹ *Edukacja i szkolenia 2010. Wspólny raport okresowy Rady i Komisji na temat wdrażania szczegółowego programu pracy dotyczącego realizacji celów systemów edukacji i szkolenia w Europie. Bruksela 2004.*

siebie nawzajem i wymianie dobrych wzorców w drodze otwartej metody koordynacji, pozwoliły na określenie celów strategicznych w perspektywie roku 2020. Cele te obejmują:

- 1) realizację koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności;
- 2) poprawę jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia;
- 3) promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej;
- 4) zwiększanie kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia.

Monitorowanie postępów, identyfikacja problemów oraz tworzenie wspólnej polityki wymagało określenia tzw. europejskich poziomów odniesienia, odnoszących się do poszczególnych szczebli kształcenia w perspektywie roku 2020:

- średnio co najmniej 15% dorosłych powinno uczestniczyć w procesie uczenia się przez całe życie,
- odsetek 15-latków osiągających słabe wyniki w czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych powinien wynosić poniżej 15%,
- odsetek osób w przedziale wiekowym 30-34 lata posiadających wyższe wykształcenie powinien wynosić co najmniej 40%,
- odsetek osób przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie powinien wynosić poniżej 10%,
- co najmniej 95% dzieci w przedziale wiekowym od czterech lat do wieku podjęcia obowiązku szkolnego powinno uczestniczyć w edukacji elementarnej.

Zmiany ilościowe i ich dynamika, co syntetycznie przedstawia współczynnik skolaryzacji, wskazują rosnący poziom wykształcenia społeczeństwa polskiego. Podczas gdy w roku szkolnym 1990/1991 wskaźnik skolaryzacji netto wynosił odpowiednio 18,6% dla liceów ogólnokształcących a 34% dla zasadniczych szkół zawodowych, w roku 2009/2010 widoczna była sytuacja odwrotna; wskaźnik skolaryzacji w liceach wynosił prawie 53,5%, a w szkołach zawodowych już tylko 14,2%².

Za wysoką dynamiką skolaryzacji zwykle jednak nie nadąża jakość kształcenia. Na poziomie szkolnictwa ponadgimnazjalnego brakuje ukierunkowania programów nauczania na kształcenie tzw. umiejętności podstawowych: językowych i komunikacyjnych, związanych z myśleniem matematycznym, rozwiązywaniem problemów i współpracy w grupie. Z kolei system kształcenia zawodowego nie jest wystarczająco zorientowany na potrzeby rynku pracy. Biorąc pod uwagę, że system kształcenia zawodowego ma do spełnienia dwie ważne funkcje: dostarczenie wykształcenia ogólnego, stanowiącego podstawę drożności

² *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1996/1997, 2009/2010. Informacje i Opracowania Statystyczne.* Warszawa 1997, 2010, tabl. 5, s. XXX, tabl. 5, s. XXX, s. 33, s. 31.

systemu kształcenia oraz wykształcenia zawodowego, zorientowanego na kwalifikacje i umiejętności, na które zgłaszane jest zapotrzebowanie, przyjmuje się, że najbardziej pożądanym jest system kształcenia dualnego³. Model ten zakłada współodpowiedzialność i współpracę wszystkich uczestniczących w nim podmiotów – pracodawcy, pracobiorecy, państwa i szkolnictwa, co sprawdza się w praktyce.

Znaczny wzrost zainteresowania kształceniem na poziomie wyższym to tendencja obserwowana od początku lat 90. we wszystkich krajach Unii Europejskiej. W 2009 roku w całej Unii Europejskiej studiowało blisko 19,5 mln osób, przy czym ponad dwie trzecie spośród tych osób było studentami w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Francji, Polsce, we Włoszech i Hiszpanii. Najwyższy odsetek studentów wyższych uczelni występuje w Słowenii, krajach bałtyckich, Polsce i Grecji, gdzie stanowią oni ponad jedną czwartą wszystkich osób kształcących się. Najmniejszy odsetek w 2008 roku odnotowano na Malcie (8,4%), Cyprze (8,8%) i w Luksemburgu (3,4%), co związane jest w dużym stopniu z faktem, że większość tamtejszych studentów kształci się za granicą⁴.

Największa dynamika zmian obserwowana jest wśród nowych krajów członkowskich UE, co wynika z konieczności wyrównywania luki edukacyjnej pomiędzy poszczególnymi krajami europejskimi. Niezależnie od tempa przyrostu odsetka studentów wśród młodzieży w wieku 15-24 lata warto zauważyć, że kierunek przemian we wszystkich krajach jest jednakowy.

W Polsce przez ostatnie 20 lat wyraźnie utrzymywała się tendencja wzrostowa wśród studiującej młodzieży i absolwentów szkół wyższych, co niewątpliwie poprawia wizerunek państwa w obszarze nasycenia kadrą wysoko kwalifikowaną. Aktualne pozostaje jednak pytanie, czy uzyskiwanie dyplomu przez coraz większą grupę mieszkańców pociąga za sobą wzrost potencjału intelektualnego kraju i czy wzrostowi wskaźnika skolaryzacji na poziomie wyższym towarzyszy odpowiednia jakość kształcenia.

Biorąc pod uwagę fakt, że w obszarze szkolnictwa wyższego spotykają się takie dziedziny jak: badania, edukacja i innowacje, które zajmują centralne miejsce w gospodarce i społeczeństwie opartym na wiedzy, należy zwrócić szczególną uwagę na stałe podnoszenie jakości kształcenia, tak aby polski i europejski system szkolnictwa wyższego mógł być konkurencyjny w stosunku do innych w ujęciu globalnym. Podejmowane działania powinny zatem koncentrować się

³ Istota tego modelu kształcenia opiera się na decydującej roli przedsiębiorstwa w przygotowaniu zawodowym młodzieży i pomocniczej roli szkoły w tym względzie. Kształcenie teoretyczne odbywa się przez część dni w tygodniu w szkole, natomiast praktyczne – w przedsiębiorstwie, z którym uczniowie-praktykanci podpisują umowę o naukę i pracę.

⁴ Dane pochodzą z: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>, dostęp: 10.08.2011.

na podnoszeniu jakości kształcenia i przydatności nabywanych – coraz wyższych – kwalifikacji⁵.

Jedną z ostatnich inicjatyw unijnych w tym zakresie obejmuje wysiłki skierowane na rozwój sieci powiązań pomiędzy szkołami wyższymi a biznesem⁶. W kwietniu 2009 roku Komisja Europejska w komunikacie pt. *Nowe partnerstwo na rzecz modernizacji uczelni: Forum UE na rzecz dialogu uczelni i przedsiębiorstw*⁷ przedstawiła rekomendacje forum uczelni i przedsiębiorstw stanowiących platformę dialogu, które umożliwiają i stymulują wymianę dobrych praktyk, dyskusję nad problemami oraz wspólne wypracowanie ich rozwiązań. Najważniejsze wyzwania odnoszą się do zmian programów nauczania sprzyjających zwiększaniu szans na rynku pracy, rozwoju przedsiębiorczości, transferu wiedzy, mobilności, otwarciu uczelni na działania w zakresie kształcenia przez całe życie oraz lepszego zarządzania uczelniami.

W ocenie Komisji europejskie szkolnictwo wyższe ustępuje swym głównym konkurentom, szczególnie Stanom Zjednoczonym, również pod względem możliwości finansowych. Sprostanie nowym wyzwaniom i uzyskanie wiodącej pozycji na świecie będzie możliwe, o ile europejskie szkolnictwo wyższe spełni warunki związane m.in. z pozyskaniem i efektywnym wykorzystaniem środków finansowych, utrzymaniem, a nawet podniesieniem poziomu badań i kształcenia, a także zwiększeniem międzynarodowej atrakcyjności i otwartości⁸. Podstawowe znaczenie dla osiągnięcia celów edukacji akademickiej ma podniesienie poziomu i zmian sposobu jej finansowania.

Wydatki na edukację w UE oscylują wokół 5% PKB, przy czym widoczne jest zróżnicowanie pomiędzy poszczególnymi krajami członkowskimi. Najwyższe wydatki odnotowano w Danii (7,8% PKB), na Cyprze (7,4%), w Szwecji (6,7%) oraz Finlandii (6,1%), natomiast najniższe – poniżej 4% PKB w Słowacji i Luksemburgu – patrz rys. 1. W Polsce w 2009 roku wydatki publiczne na

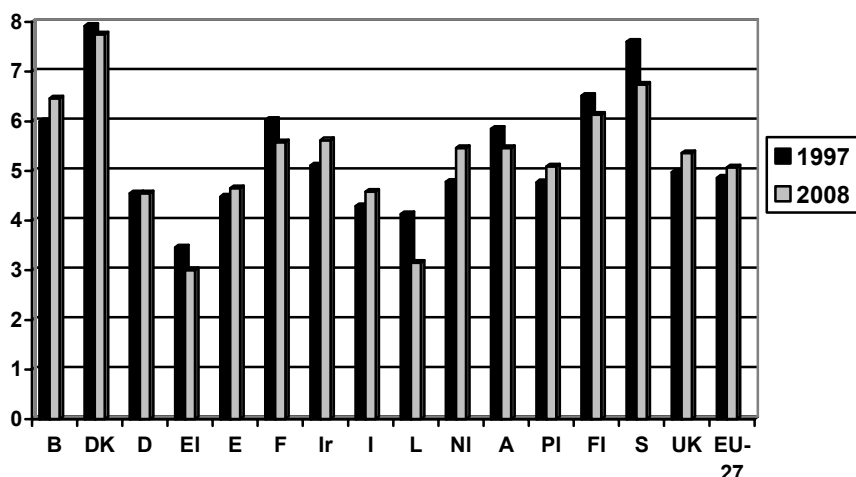
⁵ Szerzej na ten temat m.in. w: D. Kotlorz: *Edukacyjne uwarunkowania sytuacji na polskim rynku pracy. Europejski rynek pracy wyzwaniem edukacyjnym: konferencja poświęcona 80-leciu Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach*. Red. B. Rolka. Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, Katowice 2006, s. 37-44; A. Skórska, J. Wąsowicz, R. Jeż: *Zmiana sytuacji absolwentów na śląskim rynku pracy w latach 1999-2004*. W: *Regionalne i lokalne rynki pracy: od dysproporcji do spójności*. Red. R.Cz. Horodeński, C. Sadowska-Snarska. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie, Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku, Białystok-Warszawa 2006, s. 209-229; A. Skórska: *Młodzież na rynku pracy w Polsce w Polsce i Unii Europejskiej*. Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu, Poznań 2004.

⁶ Jednym z głównych elementów programu sformułowanego w 2006 r. było rozwinięcie przez uczelnie ustrukturyzowanych partnerstw ze środowiskiem przedsiębiorstw, aby mogły one „stać się ważnymi podmiotami w gospodarce, zdolnymi do lepszego i szybszego reagowania na potrzeby rynku oraz do nawiązywania partnerstw wykorzystujących wiedzę naukową i technologiczną”. Komunikat Komisji pt. „Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje”. Bruksela, maj 2006 r., COM(2006) 208.

⁷ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: *Nowe partnerstwo na rzecz modernizacji uczelni: Forum UE na rzecz dialogu uczelni i przedsiębiorstw*. Bruksela 04.2009, KOM (2009) 158.

⁸ *Edukacja w Europie: różne systemy – wspólne cele do roku 2010. Program prac nad realizacją celów systemów edukacyjnych*. Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2002.

oświatę i wychowanie wyniosły 53,1 mld PLN, co stanowiło 3,9% PKB, a na szkolnictwo wyższe 0,88% PKB⁹. Ponadto wydatki na jednego studenta lub ucznia znacznie się różnią. Licząc przeciętnie na 1 ucznia/studenta w 2009 roku w Bułgarii wydatki ze środków publicznych wynosiły 2,8 tys. EUR, w Polsce 3,8 tys., natomiast w Austrii ponad 8,8 tys., w Danii 8,7 tys., a w Szwecji i Holandii 8 tys.¹⁰.



Rys. 1. Wydatki na naukę, oświatę i szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Unii Europejskiej w 1997 i 2008 – w % PKB

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>, dostęp: 20.08.2011.

W rządowej *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010* zakładano, że dzięki wpływom z innych źródeł, w tym środkom pomocowym Unii Europejskiej czy nakładom osób prywatnych, poziom wydatków na szkolnictwo wyższe podniesie się do około 1,5% PKB do roku 2005, a w dłuższej perspektywie, do roku 2010 – do 2% PKB¹¹. Mimo intensyfikacji działań, mających na celu pozyskiwanie określonych środków, cel ten nie został osiągnięty.

2. Sytuacja młodzieży na rynku pracy a poziom wykształcenia

Sytuacja młodzieży na rynku pracy determinowana jest przez wiele czynników o charakterze egzo- i endogenicznym, w tym gospodarczych, strukturalnych, edukacyjnych czy demograficznych. Przyjmując w pewnym uproszczeniu, że dane dotyczące aktywności zawodowej, a przede wszystkim zatrudnienia

⁹ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.* GUS, Warszawa 2010, tabl. 2, s. 326.

¹⁰ Dane pochodzą z: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>.

¹¹ http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/strategia/strategia_rozwoju.php

młodzieży traktowane są jako wskaźniki skuteczności polityki edukacyjnej UE, należy dokonać analizy sytuacji młodych ludzi na rynku pracy.

Proces wchodzenia na rynek pracy – podjęcie zatrudnienia lub przyjęcie statusu bezrobotnego – w poszczególnych krajach członkowskich Unii Europejskiej jest zróżnicowany, tym bardziej że zbiorowość osób młodych, określonych jako ludność w wieku 15-24 lata, różni się nie tylko pod względem wieku i płci, ale także poziomu posiadanego wykształcenia lub kontynuowanej nauki.

Uwzględniając to zróżnicowanie, w analizie podstawowych wskaźników opisujących sytuację młodzieży na rynku pracy warto dokonać podziału tej populacji na dwie grupy: osoby w wieku 15-19 lat oraz 20-24 lata, co pozwala jednocześnie na pogrupowanie krajów Unii Europejskiej według wartości poszczególnych wskaźników. Pierwszą grupę stanowią kraje, w których wskaźnik aktywności młodzieży w wieku 15-19 lat nie przekracza 10%, co oznacza realny brak możliwości łączenia nauki z pracą zawodową. Do grupy tej zalicza się: Belgię, Bułgarię, Czechy, Estonię, Grecję, Włochy, Cypr, Estonię, Litwę, Łotwę, Luksemburg, Węgry, Polskę oraz Słowację. Druga grupa obejmuje te kraje, w których udział aktywnych zawodowo w analizowanej grupie wiekowej nie przekracza 20%. Są to: Irlandia, Francja, Hiszpania, Portugalia, Rumunia oraz Słowenia. Ostatnią grupę krajów charakteryzuje wskaźnik aktywności zawodowej młodych ludzi przekraczający 30% (Niemcy, Finlandia, Szwecja, Wielka Brytania, Austria) oraz 60% w przypadku Danii i Holandii.

Wraz z wiekiem rozbieżności w poziomie aktywności zawodowej zmniejszają się, choć w kolejnej grupie wiekowej (20-24 lata) nadal widoczny jest podział w UE. W Danii i Holandii wskaźnik aktywności przekracza 76%, w Niemczech, Finlandii, Szwecji, Wielkiej Brytanii, Austrii, Irlandii oraz na Malcie oscyluje wokół 70%, natomiast w Polsce, Hiszpanii, Francji, Portugalii i Słowenii jest o 10 punktów procentowych niższy. Najniższy wskaźnik aktywności młodych ludzi, nieprzekraczający 50%, charakteryzuje Włochy, Węgry, Luksemburg oraz Rumunię – patrz tabela 1.

Tabela 1

**Współczynnik aktywności zawodowej, wskaźnik zatrudnienia
oraz stopa bezrobocia młodzieży w wieku 15-19 oraz 20-24 lata w Unii Europejskiej
w 2004 i 2009 roku (w %)**

	Współczynnik aktywności				Wskaźnik zatrudnienia				Stopa bezrobocia			
	1999		2010		1999		2010		1999		2010	
	15-19	20-24	15-19	20-24	15-19	20-24	15-19	20-24	15-19	20-24	15-19	20-24
Belgia	9,3	56,2	9,1	55,2	6,7	44,0	5,9	44,0	27,9	21,7	35,1	20,4
Bułgaria	11,2	48,5	6,8	51,2	5,8	33,8	3,5	41,0	48,5	30,1	48,3	19,8
Czechy	17,8	68,2	6,9	51,5	11,7	59,3	4,2	43,3	34,1	13,0	39,2	15,9
Dania	65,8	80,0	59,1	76,5	59,9	71,5	49,6	67,5	8,9	10,7	16,0	11,8
Niemcy	31,2	72,2	30,1	69,9	29,1	65,1	26,9	63,2	7,0	9,8	10,9	9,5
Estonia	11,3	65,5	9,1	61,1	6,4	53,8	-	42,9	43,4	18,0	52,9	29,8
Irlandia	29,1	74,5	17,3	66,7	25,9	69,0	11,1	49,8	11,2	7,4	35,7	25,4

cd. tabeli 1

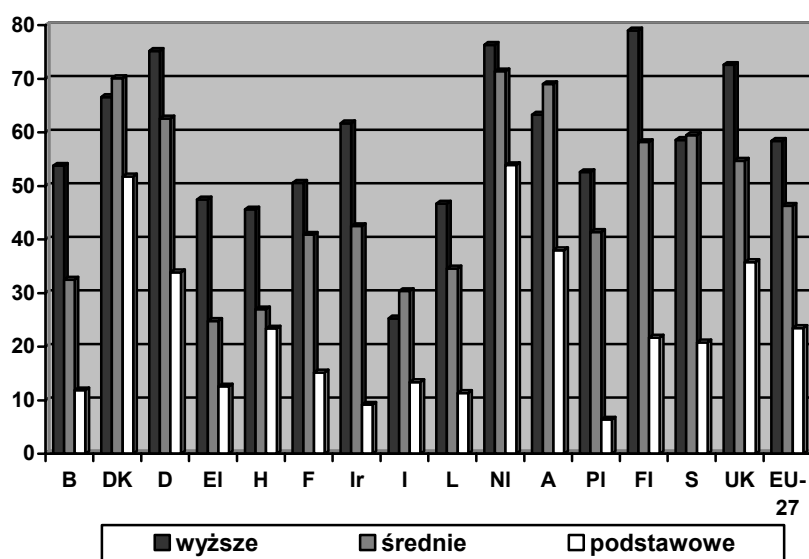
Grecja	15,7	64,8	7,7	52,1	9,4	45,9	4,7	35,4	39,8	29,2	39,0	32,0
Hiszpania	20,2	60,3	17,7	64,6	12,5	44,3	6,7	40,7	38,4	26,5	61,4	37,0
Francja	13,6	59,7	16,2	62,2	9,4	44,7	11,5	49,2	31,3	25,1	29,0	20,9
Włochy	16,0	56,3	8,8	47,0	9,4	38,9	4,8	35,4	41,4	31,0	45,5	24,7
Cypr	12,2	67,9	9,0	69,5	12,2	67,9	6,8	58,6	26,3	7,5	25,2	15,6
Łotwa	17,7	68,5	9,4	64,7	12,2	53,7	3,6	44,4	30,7	21,6	61,5	31,4
Litwa	20,0	67,7	4,4	52,3	13,9	51,5	2,4	35,0	30,3	23,9	60,9	33,2
Luksemburg	11,9	53,1	9,3	40,8	10,5	50,0	7,4	35,5	-	4,2	-	6,9
Węgry	12,6	60,7	3,7	44,8	9,7	54,4	2,0	33,6	23,5	10,4	45,7	25,1
Malta	40,3	79,5	26,2	74,7	30,7	75,2	19,0	68,5	23,9	-	27,7	8,3
Holandia	56,6	78,3	59,9	78,1	49,8	75,0	53,2	72,2	12,0	4,2	11,1	6,9
Austria	42,4	74,3	43,0	74,0	39,5	70,3	38,5	68,1	6,8	5,4	10,5	8,9
Polska	6,4	59,1	8,1	57,9	3,8	42,3	5,7	44,7	41,5	28,5	30,5	22,8
Portugalia	23,6	66,0	12,6	59,4	21,5	60,0	8,3	47,5	9,2	9,1	34,2	20,0
Rumunia	23,4	62,9	11,5	45,4	18,1	53,3	8,4	35,8	22,8	15,2	27,0	21,2
Słowenia	13,9	64,8	17,1	57,7	10,0	54,1	14,5	49,8	28,2	16,5	15,3	14,5
Słowacja	21,4	69,3	6,5	52,7	9,9	51,7	2,5	36,6	54,0	25,4	61,6	30,5
Finlandia	49,5	76,7	29,5	69,7	29,0	61,2	20,2	57,9	41,4	20,2	31,6	17,0
Szwecja	20,5	62,6	32,1	71,9	16,2	53,4	20,5	57,3	21,1	14,8	36,1	20,2
Wielka Brytania	49,9	76,7	40,9	75,6	42,1	68,9	29,1	64,2	15,6	10,2	28,8	15,0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_ifs/data/database

Wejście na rynek pracy młodych ludzi w krajach UE i podjęcie przez nich zatrudnienia stwarza wiele problemów. W 2010 roku, spośród blisko 60 mln młodych ludzi w wieku 15-24 lata w całej UE-27, prawie 21 mln podjęło pracę, przy czym blisko 6 mln jednocześnie się kształciło. Najniższym wskaźnikiem zatrudnienia, co jest bezpośrednio skorelowane z poziomem aktywności tej grupy wiekowej, charakteryzowały się Grecja, Włochy, Węgry, Litwa i Słowacja, natomiast najwyższy jego poziom, przekraczający 60%, odnotowano w Danii oraz Holandii. Polska należy do grupy krajów o relatywnie niskim poziomie zatrudnienia młodzieży, który oscyluje wokół 26%. We wszystkich krajach liczba pracujących młodych mężczyzn przeważała nad kobietami, przy czym różnice te zacieśniały się w Danii i Holandii, natomiast największe dysproporcje widoczne były na południu Europy – w Grecji, Hiszpanii i we Włoszech. W Polsce różnica ta systematycznie się zmniejsza, choć wciąż przekracza 5%.

Wprawdzie najważniejszym wskaźnikiem określającym bezpieczeństwo zatrudnienia w Unii Europejskiej jest wiek (we wszystkich krajach UE wskaźnik zatrudnienia dla osób w wieku 15-64 lata jest przeciętnie dwa razy większy niż dla osób w wieku 15-24 lata), to innym bardzo ważnym czynnikiem jest poziom uzyskanych kwalifikacji. Wskaźnik zatrudnienia osób, które ukończyły studia wyższe (ISCED 5-6), był dużo wyższy niż osób z niższymi kwalifikacjami (ISCED 0-2) – patrz rys. 2. W istocie wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 25-39 lat z wyższym wykształceniem był o około 20 punktów procentowych wyższy niż gorzej wykwalifikowanych osób w tej samej grupie wiekowej. Ta korelacja między wskaźnikami zatrudnienia a poziomem wykształcenia, typowa dla

wszystkich państw Unii Europejskiej, jest wyraźniejsza wśród osób w grupie wiekowej 40-64 lata niż wśród ludzi młodych.



Rys. 2. Wskaźnik zatrudnienia młodzieży według poziomu wykształcenia w wybranych krajach UE w 2010 roku – w %

Źródło: Ibid.

Problemy z podjęciem zatrudnienia przez absolwentów szkół obserwowane są we wszystkich krajach Unii Europejskiej, choć występują z różnym natężeniem. Rosnące obawy związane z wejściem na rynek pracy potwierdzają również wyniki badań przeprowadzonych w 2011 roku wśród młodzieży w poszczególnych krajach UE¹². Ponad połowa z nich (53%) obawia się, że po ukończeniu edukacji nie znajdzie pracy w swoim mieście lub regionie, przy czym im niższy poziom wykształcenia, tym większy poziom zaniepokojenia. Problem ten szczególnie często podkreślali młodzi ludzie z Węgier (63%), Finlandii (65%) oraz Irlandii (67%). W Polsce takiej odpowiedzi udzieliło 59% respondentów¹³. Najmniej osób dostrzega takie zagrożenia na Malcie (28%), jednocześnie jednak najwyższy odsetek respondentów z tego kraju (59%) wskazał na brak możliwości podjęcia pracy zgodnie z wyuczonym zawodem. Najmniej pracy niezgodnej z kwalifikacjami obawiają się Niemcy (25%), w Polsce odpowiedzi takiej udzieliło 35% respondentów. Na problem niedostosowania kwalifikacji zawodowych do potrzeb rynku pracy częściej zwracały uwagę osoby z wyższym wykształceniem (47%) niż z niższym (34%)¹⁴.

¹² *Youth on the Move. Analytical Report. Flash Eurobarometer 319b*. European Commission 2011.

¹³ Ibid., s. 50.

¹⁴ Ibid., s. 54.

Z punktu widzenia młodych ludzi i możliwości ich usamodzielniania się istotne znaczenie ma nie tylko dostępność pracy, ale również uzyskiwane wynagrodzenie. 40% respondentów wskazało, że dostępne stanowiska pracy są bardzo słabo płatne, a uzyskiwane wynagrodzenie nie pozwala osiągnąć akceptowalnego poziomu życia. Problem ten szczególnie często podkreślali młodzi mieszkańcy Rumunii, Bułgarii, Cypru i Polski (ponad 60% respondentów), najrzadziej takiej odpowiedzi udzielali młodzi ludzie z Danii i Szwecji (14%).

Młodzi ludzie zdają sobie sprawę, że wejście na rynek pracy napotyka na wiele barier, dlatego podnoszą swoje kwalifikacje, uczą się języków obcych, studiują w innych krajach, a jeśli nie mogą znaleźć pracy, są skłonni rozpocząć własną działalność gospodarczą. Podejmowane przez nich działania koncentrują się przede wszystkim na podniesieniu ich konkurencyjności na rynku pracy i osiągnięciu wyższych dochodów.

Podsumowanie

W erze gospodarki opartej na wiedzy edukacja stała się fundamentem współczesnego świata. We wszystkich krajach Unii Europejskiej następuje wzrost poziomu wykształcenia społeczeństwa, w Polsce efekty przemian ilościowych m.in. w postaci rosnącego wskaźnika skolaryzacji są widoczne od początku lat 90. Jednak wzrost aspiracji edukacyjnych nie idzie w parze z przyrostem miejsc pracy. Coraz bardziej widoczny jest proces dezaktywizacji zasobów ludzkich, co przynosi wiele strat zarówno gospodarczych, jak i społecznych. Coraz większe problemy napotykają ludzie młodzi, wchodzący na rynek pracy. Ich szanse na znalezienie zatrudnienia, a szczególnie pracy zgodnej z kwalifikacjami, pozwalającej na uzyskiwanie dochodów gwarantujących odpowiedni poziom życia, są ograniczone. Stąd konieczność intensyfikacji działań mających na celu nie tyle dalsze upowszechnianie kształcenia na poziomie wyższym oraz w postaci wdrażanej idei uczenia się przez całe życie, ale przede wszystkim koncentracja na ułatwieniu młodym ludziom przejścia z systemu kształcenia do zatrudnienia.

EDUCATION SYSTEM AND YOUTH EMPLOYMENT IN EUROPEAN UNION

Summary

The purpose of this article is to present dependences between the level of education and the situation of youth on the labour market in the European Union. Young people leaving the education system and entering the labour market face many barriers. They can't find a job and especially they are worried about lack of good job opportunities in their field of study. One of the main

concerns of young job seekers is that the available jobs are poorly paid, so they don't guarantee the suitable living standard. The activity and employment rates of young people in all European countries are much lower than in the remaining age groups and that confirms their difficult situation on the labour market.

EDUKACJA JAKO INSTRUMENT KSZTAŁTOWANIA WIEDZY O SPOŁECZNEJ ODPOWIEDZIALNOŚCI PRZEDSIĘBIORSTW

Wprowadzenie

Problematyka społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw (SOP¹) staje się coraz częściej ważnym elementem polityki społecznej firmy. Menedżerowie dostrzegają konieczność zaangażowania się w rozwiązywanie istniejących problemów społecznych zarówno wśród swoich pracowników, jak i szeroko rozumianych interesariuszy (jest to tzw. inicjatywa odgórna). Istnieje jednak wiele takich okoliczności, które zmuszają przedsiębiorców do podejmowania działań zgodnych z ideą SOP (tzw. inicjatywa oddolna) i nie zawsze chodzi o dodatkową (dobrowolną) aktywność na polu społecznym. Często intencją osób inicjujących jest wymuszenie odpowiedzialnego zachowania firmy na skutek poczynionych zaniedbań czy to w relacjach z pracownikami, dostawcami, bankiem, społecznością lokalną, czy też wobec środowiska przyrodniczego. Dużą rolę autorka przypisuje tu zatem edukacji i odpowiedniemu kształtowaniu prospołecznych postaw, tak by przekazywane w trakcie nauki wiadomości odpowiednio kształtowały świadomość, wzbogacały wiedzę o pakiet podstawowych praw i obowiązków w różnych dziedzinach życia społeczno-gospodarczego i rozwijały wrażliwość społeczną.

Celem opracowania jest zatem przedstawienie nie tylko teoretycznych aspektów związanych ze społeczną odpowiedzialnością przedsiębiorstw i instrumentami polityki edukacyjnej, ale także aktualnej sytuacji odnośnie do stanu wiedzy o SOP wśród różnych grup społecznych oraz sposobu praktycznego działania na rzecz promowania odpowiedzialnej edukacji menedżerskiej (inicjatywa PRME – Principles for Responsible Management Education).

¹ SOP – ang. Corporate Social Responsibility (CSR). W niniejszym opracowaniu uwaga została skoncentrowana na przedsiębiorstwach, choć mówiąc o społecznej odpowiedzialności, często porusza się też aspekt dużo szerszy – obejmujący swoim zasięgiem wszelkie organizacje funkcjonujące na rynku.

1. Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw – podstawowe informacje

Precyzując pojęcie społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw należy zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu znaleźć można różne sposoby rozumienia pojęcia SOP. Według Campbella za odpowiedzialne społecznie uznaje się te przedsiębiorstwa, które spełniają dwa kryteria:

- nie robią świadomie niczego, co mogłoby zaszkodzić interesariuszom firmy oraz
- jeśli jednak na skutek nieświadomego działania doszłoby do „skrzywdzenia” i naruszenia dóbr interesariuszy, wówczas muszą natychmiast zniwelować powstałą szkodę².

Jest to jednak podejście wąskie i cechujące się dość prostym (z punktu widzenia zastosowanych kryteriów) sposobem oceny i klasyfikacji podejmowanych działań. Często taki sposób definiowania przywoływany jest przez zwolenników teorii instytucjonalnej. Zasadniczym problemem, który w kontekście tej teorii jest podnoszony w odniesieniu do SOP, jest odpowiedź na pytanie, w jakich okolicznościach przedsiębiorstwa są bardziej skłonne do działania w sposób odpowiedzialny społecznie? Czy instytucje stają się katalizatorem w tym procesie, czy też go spowalniają? Pytania te, choć ciekawe, mogą zostać poddane głębszej analizie w osobnym opracowaniu. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że w zależności od rozumienia pojęcia instytucji oraz sposobu regulacji działań w ramach danej instytucji możliwe są różne wzory zachowań firmy wobec jej interesariuszy.

Szerokie spojrzenie na społeczną odpowiedzialność przedsiębiorstw prezentowane jest w modelowym ujęciu SOP autorstwa Carrolla. Obejmuje ono „ekonomiczne, prawne, etyczne i uznaniowe (filantropijne) oczekiwania zgłaszane przez społeczeństwo w danym czasie”³. Owe oczekiwania są traktowane jako poziomy SOP i bardzo często stopień prospołecznego zaangażowania firmy jest postrzegany w myśl tej koncepcji jako swoista drabina społecznej odpowiedzialności. Zatem zgodnie z tym ujęciem podstawą uznania przedsiębiorstwa za odpowiedzialne społecznie jest wypełnianie przez nie *zobowiązań ekonomicznych* (czyli bycie zyskownym i trwanie na konkurencyjnym rynku) na równi ze *zobowiązaniami prawnymi* (przez które rozumie się przestrzeganie obowiązujących w danym państwie przepisów prawnych). Są to zobowiązania wymagane przez społeczeństwo i traktowane jako obligatoryjne. Nieco mniej obowiązkowy charakter nadany jest *zobowiązaniom etycznym*, w których przedsiębiorstwa

² J. Campbell: *Institutional Analysis and the Paradox of CSR*. „American Behavioral Scientist” 2006, No. 49, s. 928.

³ A.B. Carroll: *A three-dimensional conceptual model of corporate social performance*. „Academy of Management Review” 1979, No. 4, s. 500, za: A.B. Carroll, A.K. Buchholtz: *Business and Society. Ethics and Stakeholder Management*. South-Western Cengage Learning 2009, s. 40.

decydują się na respektowanie norm i wartości obowiązujących w danym społeczeństwie. Pomimo że zobowiązania te nie są wymagane przez obywateli, to bardzo często są przez nich „oczekiwane”. Najwyższym poziomem społecznej odpowiedzialności, traktowanym w kategoriach dobrowolności, choć pożądanym przez społeczeństwo, są *zobowiązania uznaniowe (filantropijne)*. Obejmują one dobrowolne, prospołeczne postawy przedsiębiorstw, w których firmy deklarują i realizują ponadstatutowe zadania, zgodnie z oczekiwaniami swoich interesariuszy. Zatem w niniejszym opracowaniu autorka przyjmuje, że społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw to świadome oddziaływanie firm na strategiczne grupy interesariuszy, zmierzające do zaspokojenia ich potrzeb i oczekiwań⁴.

2. Wiedza o SOP w świetle badań empirycznych

Z przedstawionej definicji wyłaniają się dwa zasadnicze rdzenie. Po pierwsze – strategiczne grupy interesariuszy, po drugie – potrzeby i oczekiwania tych grup. W każdej organizacji planującej realizowanie zasad SOP należy przede wszystkim i w pierwszej kolejności określić bardzo dokładnie najważniejsze grupy interesariuszy, wobec których firma chce podjąć zobowiązania, dopiero później następuje określanie potrzeb i sposobów ich realizowania. Zastanawiając się nad określeniem najważniejszych grup wpływających na firmę, można odnieść się do klasyfikacji Ch. Hibbita, który na podstawie przeprowadzonych badań zaproponował następującą hierarchię interesariuszy⁵:

1. Udziałowcy;
2. Pracownicy;
3. Klienci i konsumenci;
4. Władze publiczne;
5. Media;
6. Dostawcy i partnerzy handlowi;
7. Sąsiedzi i społeczności lokalne;
8. Stowarzyszenia branżowe;
9. Nauka i szkolnictwo;
10. Organizacje ochrony środowiska;
11. Właściciele mniejszościowi i pożyczkodawcy;
12. Inne grupy nacisku i organizacje pozarządowe.

⁴ M. Rojek-Nowosielska: *Kształtowanie społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 43.

⁵ Ranking został sporządzony na podstawie badania trzydziestu dwóch menedżerów z firm z Niemiec i Beneluksu. Ch. Hibbit: *External Environment Disclosure and Reporting by Large European Companies. An Economic, Social and Political Analysis of Managerial Behaviour*. Limperg Instituut 2003, s. 372.

W tym miejscu należy zadać sobie następujące pytania: czy i skąd przeciętny przedsiębiorca wie o zasadach SOP, hierarchii, interesariuszach, ich potrzebach i wielu innych zagadnieniach wiążących się z ideą społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw? Próbując ustosunkować się do tych pytań, można odwołać się m.in. do badania „CSR w Polsce – Menedżerowie/Menedżerki 500, Lider/Liderka CSR”⁶. Wynika z nich bowiem, że koncepcję biznesu odpowiedzialnego społecznie zna 58% respondentów przeprowadzonego badania. Jednak przy dokonaniu samooceny swojej firmy na tle 500 największych firm w Polsce pod względem zaangażowania we wdrażanie zasad SOP 20% ankietowanych ocenia swoją pozycję poniżej przeciętnej, 38% firm ocenia, iż jest mniej więcej takie jak innych firm, 27% respondentów wpisuje się w obszar zaangażowania nieco powyżej przeciętnej i wreszcie 14% badanych postrzega swoje zaangażowanie zdecydowanie powyżej przeciętnej (1% ankietowanych nie umiało odpowiedzieć)⁷. Pozwala to na dokonanie podsumowania, że potrzeba jeszcze nie tylko czasu, ale i wysiłku (między innymi) edukacyjnego, by poziom realizacji społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw wzrósł na tyle, by analizowane wskaźniki były bardziej optymistyczne.

Podobne wnioski można wyciągnąć z analizy wyników badań empirycznych dotyczących wiedzy na temat SOP posiadanej przez młodych konsumentów – przyszłych przedsiębiorców, którzy mogliby podjąć w (swoich) firmach zagadnienia społecznej odpowiedzialności.

Zgodnie z wynikami badania przeprowadzonego przez firmę Gemius na zlecenie Forum Odpowiedzialnego Biznesu zaledwie 16% respondentów spotkało się z pojęciem biznesu społecznie odpowiedzialnego⁸ (rys. 1).

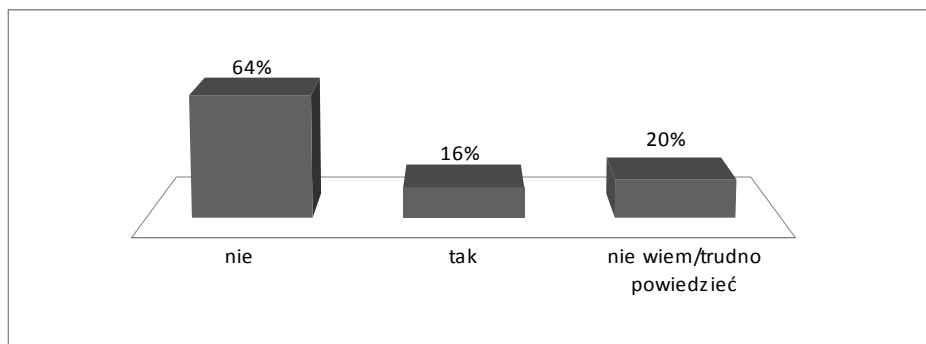
Zdecydowana większość (64% respondentów) zaznaczyła odpowiedź wskazującą brak wiedzy na temat SOP, dodatkowo 20% badanych nie potrafiło ustosunkować się do postawionego pytania. Potwierdza to zatem przypuszczenie, że wciąż należy dokonać wielu starań, by koncepcja społecznej odpowiedzialności była coraz bardziej rozpoznawalna i zrozumiała dla obecnych i potencjalnych interesariuszy. Może to być jednocześnie duże wyzwanie dla edukacji – zakładając, że idea SOP niesie z sobą pożądane w społeczeństwie wartości

⁶ Badanie to jest kontynuacją analizy „Menedżerowie 500 i odpowiedzialny biznes. Wiedza – postawy – praktyka”, przeprowadzonej w 2003 roku. Projekt badawczy „Menedżerowie 500/Lider CSR” został przeprowadzony na grupie kadry menedżerskiej firm znajdujących się na liście 500 największych firm w Polsce. Część badania zatytułowana „Menedżerowie 500” była badaniem ilościowym, realizowanym metodą wywiadu telefonicznego, w którym wzięło udział 173 przedstawicieli firm z rankingu 500 największych według magazynu „Polityka”.

⁷ *CSR w Polsce – Menedżerowie/Menedżerki 500, Lider/Liderka CSR*. Forum Odpowiedzialnego Biznesu i GoodBrand & Company Polska, Wydawnictwo GoodBrand & Company Polska, Warszawa 2010, s. 15.

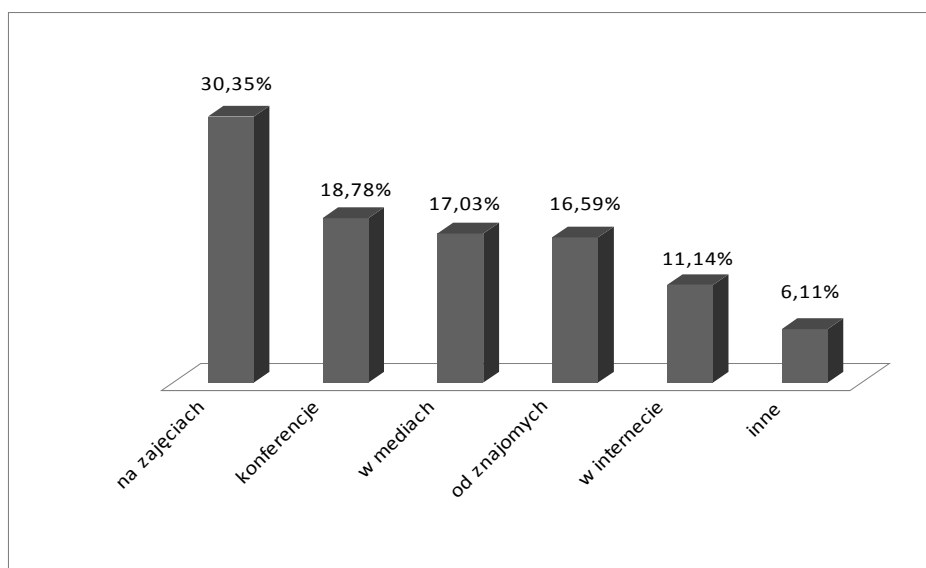
⁸ W. Ciemniński, M. Buszko: *Młodzi konsumenci o CSR. Raport z badania ilościowego*. Gemius, Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Warszawa 2009, s. 11. Badanie zostało przeprowadzone za pomocą ankiet internetowych (CAWI) emitowanych losowo w dniach 22-27.10.2009 r. na witrynach korzystających z bezpłatnej wersji systemu stat24 lub bezpłatnego audytu site-centric stat.pl/PBI. Do analizy włączono 1135 wypełnionych do końca kwestionariuszy, zebranych od internautów w wieku od 18 do 25 lat.

i wymaga pozytywnych, prospołecznych, odpowiedzialnych i długofalowych decyzji zarówno ze strony biznesu, jak i otaczających go interesariuszy. Ciekawe informacje płyną z badania „CSR oczami studentów”. Wynika z nich bowiem, że dla młodych ludzi źródłem dotychczasowego stanu wiedzy o SOP są w głównej mierze zajęcia dydaktyczne, konferencje, media⁹ (rys. 2).



Rys. 1. Świadomość zjawiska CSR wśród młodych konsumentów: „Czy kiedykolwiek zetknąłeś/zetknąłeś się z pojęciem biznesu odpowiedzialnego społecznie?”

Źródło: W. Ciemniwski, M. Buszko: *Młodzi konsumenci o CSR*. Raport z badania ilościowego. Gemius, Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Warszawa 2009, s. 11.



Rys. 2. Źródła wiedzy o SOP wśród studentów

Źródło: Raport z badania „CSR oczami studentów”. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, http://warsaw.oikos-international.org/fileadmin/oikos-international/chapter/warsaw/Raport_CSR.pdf

⁹ Raport z badania „CSR oczami studentów”. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, http://warsaw.oikos-international.org/fileadmin/oikos-international/chapter/warsaw/Raport_CSR.pdf, dostęp: 20.05.2011.

Wydaje się zatem zasadne zasugerowanie, by właśnie to źródło informacji (zajęcia dydaktyczne realizowane w ramach polityki edukacyjnej) zyskało na znaczeniu w promowaniu i rozwoju koncepcji społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw.

3. Instrumenty polityki edukacyjnej w kształtowaniu koncepcji SOP

Zgodnie z ujęciem definicyjnym prezentowanym przez leksykon PWN *Pedagogika*, edukacja to „ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, »zadomowioną« w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji”¹⁰.

Wykorzystując instrumenty polityki edukacyjnej, można z powodzeniem „zaszczepić” wśród młodych ludzi – przyszłych przedsiębiorców ideę społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw. Z tej perspektywy najważniejszym instrumentem w tym zakresie wydaje się być *instrument informacyjny*. Poprzez instytucje oświatowe wspomniane w definicji R. Szarfenberga (i za pomocą instrumentu informacyjnego) realizować można cel promowania ustalonych wcześniej zasad, wartości i postaw wśród kształcących się obywateli. Równie ważnym instrumentem polityki edukacyjnej jest *instrument prawny*, dzięki któremu poprzez odpowiednie dokumenty, ustawy, rozporządzenia określa się pożądany kierunek przekazywania wiedzy i kształtowania oczekiwanych postaw. Tu znów powstaje pytanie w nurcie teorii instytucjonalnej, czy (i w jakim stopniu) państwo powinno określać ramy i świadomie kształtować obraz społecznej odpowiedzialności? Czy też powinno pozwolić rozwijać się jej samoistnie i ewoluować w dowolnym kierunku? Uzupełnieniem i zarazem doprecyzowaniem instrumentu prawnego jest *instrument ekonomiczny*, w którym państwo poprzez ustalone zasady określa komu, ile, jak i kiedy przysługują prawa dostępu do określonych usług edukacyjnych. Tu ważne są nie tylko zasady promowania i ułatwiania dostępu do edukacji wśród osób przedsiębiorczych i dobrze rokujących (stanowiących szansę rozwoju Polski zarówno na arenie europejskiej, jak i ogólnościatowej), ale i wyrównywania istniejących dysproporcji wśród różnych osób. Kolejnym ważnym elementem w instrumentarium polityki edukacyjnej jest *instrument kadrowy*. Dzięki bowiem nauczycielom, opiekunom, pedagogom i wychowawcom przekazywana jest wiedza i kształtowany jest „diament edukacyjny” polskiego społeczeństwa. Od ich wiedzy i zaangażowania zależy jakość przekazywanych informacji oraz szczegółowy kierunek podjętej na zaję-

¹⁰ *Pedagogika. Leksykon PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 54.

ciach analizy wybranych problemów. Ostatnim instrumentem polityki edukacyjnej jest *instrument zagospodarowania przestrzeni*. Obejmuje on nie tylko infrastrukturę w postaci placówek edukacyjnych, ale i infrastrukturę techniczną i teleinformatyczną, bez których postęp i nowoczesne kształcenie byłyby niemożliwe¹¹.

Wszystkie wspomniane powyżej instrumenty mają bardzo duże znaczenie w kształtowaniu wybranej przez państwo drogi rozwoju kształcącego się pokolenia, jednak należy pamiętać, że żaden z nich nie może funkcjonować oddzielnie, bez odpowiedniego wsparcia pozostałych instrumentów. Dlatego, oceniając poziom rozwoju edukacji w Polsce, jakość oferowanych usług i efekty kształcenia należy wziąć pod uwagę wykorzystanie, zaangażowanie i wpływ wszystkich wyszczególnionych instrumentów w realizacji zamierzonych celów. W odniesieniu do koncepcji SOP możliwość wykorzystania wspomnianych wcześniej instrumentów ma bardzo duże znaczenie, jednak aby mogły być one zastosowane, w pierwszej kolejności problematyka społecznej odpowiedzialności biznesu musi zostać zakorzeniona w planach edukacyjnych już na najniższym poziomie kształcenia. Wówczas będzie można zastanawiać się nad sposobem, rolą i udziałem poszczególnych instrumentów w rozwoju i kształtowaniu idei SOP.

4. Przykład inicjatywy edukacyjnej w obszarze społecznej odpowiedzialności

Znaną inicjatywą o zasięgu międzynarodowym jest partnerstwo dziesięciu organizacji, które tworzą komitet sterujący PRME (The Principles of Responsible Management Education – Zasady Odpowiedzialnej Edukacji Menedżerskiej). W skład komitetu sterującego wchodzi takie organizacje jak: UN Global Compact (UNGC), AACSB International (The Association to Advance Collegiate Schools of Business), European Foundation for Management Development (EFMD), Aspen Institute Business and Society Program, Globally Responsible Leadership Initiative (GRLI), European Academy of Business in Society (EABIS), Net Impact, Association of MBAs, Central and East European Management Development Association (CEEMAN), Latin American Council of Management Schools (CLADEA). Misją tej inicjatywy jest inspirowanie i wspieranie odpowiedzialnej edukacji menedżerskiej poprzez proces ciągłego rozwoju instytucji edukacji menedżerskich zmierzający do rozwoju nowej „generacji” liderów biznesu, zdolnych do zarządzania w złożonym świecie wyzwań, jakie stwarza XXI wiek. Instytucje edukacyjne, które zgłaszają swój akces wobec inicjatywy PRME, zobowiązane są do realizowania następujących zasad:

¹¹ Zob. szerzej K. Gilga: *Polityka edukacyjna*. W: *Wymiary polityki społecznej*. Red. O. Kowalczyk, S. Kamiński. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2009, s. 161.

- rozwijania wśród studentów umiejętności generowania zrównoważonych wartości dla biznesu i całego społeczeństwa,
- wdrażania zasad społecznej odpowiedzialności do programów nauczania i działalności akademickiej zgodnie z wartościami promowanymi w dokumencie Global Compact,
- tworzenia materiałów edukacyjnych, procesów i środowiska umożliwiającego efektywne nauczanie odpowiedzialnego biznesu,
- prowadzenia badań w zakresie społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw,
- podejmowania współpracy z biznesem w obszarze społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw,
- wspierania dialogu z interesariuszami oraz debaty na temat społecznej odpowiedzialności i zrównoważonego rozwoju¹².

W czasie pisania pracy (maj 2011 roku) 371 instytucji podpisało inicjatywę (PRME) Zasad Odpowiedzialnej Edukacji Menedżerskiej. Wśród tych instytucji są trzy z Polski – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Gdańska Fundacja Kształcenia Menedżerów MBA, Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie. Dwie z nich – Szkoła Główna Handlowa oraz Akademia Leona Koźmińskiego mają status aktywnego uczestnika poprzez opracowanie „Raportu Postępu” ukazującego stan i sposób realizacji podjętych zobowiązań – w myśl sześciu wytyczonych zasad. Dokument ten stanowi przykład, jak można realizować misję kształcenia, wplatając jednocześnie wartości i zasady społecznej odpowiedzialności.

Podsumowanie

Zasygnalizowana w pracy problematyka społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw w kontekście edukacji wydaje się tematem ważnym do podjęcia w rozważaniach naukowych. Po pierwsze, wspomniane na początku tego opracowania próby zdefiniowania społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw nie są łatwe. Istniejący dylemat, od którego momentu należy już mówić o działaniach zgodnych z zasadami SOP, pozwala na niejednoznaczne przyporządkowanie podejmowanych przez przedsiębiorstwa działań, co może w konsekwencji budzić pewne wątpliwości. Czy mają to być tylko dwa pierwsze etapy (ekonomiczny i prawny) – zgodnie z ujęciem definicyjnym Carrolla, czy też dopiero podejmowanie dodatkowych zobowiązań w zakresie SOP może zostać przyjęte do kanonu społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw. Po drugie, ukazany w badaniach empirycznych stan wiedzy wśród społeczeństwa polskiego o społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw jest na chwilę obecną niezadowalający. W związku z powyższym zasadne wydaje się podjęcie kroków zmierzających

¹² <http://www.unprme.org>, dostęp: 29.05.2011.

do upowszechnienia tej idei i wykorzystania instrumentów polityki edukacyjnej w rozwoju koncepcji SOP na wszystkich szczeblach edukacji. Po trzecie wreszcie, ukazany przykład inicjatywy Zasad Odpowiedzialnej Edukacji Menedżerskiej (PRME), z powodzeniem realizowany w trzech polskich instytucjach, pozwala mieć jednak nadzieję, że dotychczasowy obraz polskiego stanu wiedzy o SOP będzie jedynie przejściowy, a z czasem uda się ukazać także optymistyczną tendencję rozwoju tej problematyki.

EDUCATION AS A TOOL OF SHAPING THE KNOWLEDGE OF CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY

Summary

The paper presents theoretical aspects related to the corporate social responsibility (CSR) concept and educational policy instruments as well as the current situation regarding the knowledge of CSR among different social groups. In addition, a practical way of efforts to promote responsible management education (PRME initiative – Principles for Responsible Management Education) is presented.

**DOMINUJĄCE SPOSOBY BADANIA
STRUKTURY KLASOWEJ W POLSCE.
LUKA W SAMOWIEDZY SPOŁECZNEJ
I TRUDNOŚCI W DYDAKTYCE ZAGADNIENIA**

Wprowadzenie

Celem opracowania jest ocena stanu wiedzy na temat struktury klasowej współczesnego społeczeństwa polskiego, podjęta w kontekście refleksji nad możliwością realizacji zadań dydaktycznych w tym obszarze. Ocena, o której mowa, ogranicza się do prac publikowanych w ostatnich kilku latach w zakresie socjologii. Na temat struktury klasowej współczesnego społeczeństwa polskiego w miarę systematycznie wypowiada się ostatnio dwóch badaczy, Henryk Domański i Jacek Tittenbrun, ich publikacje będą zatem przedmiotem zainteresowania w tej pracy. Stawiam hipotezę, że w polskiej socjologii nie opracowano dotąd w oparciu o badania empiryczne modelu, który mógłby stanowić teoretyczną podstawę do opisywania, objaśniania czy prognozowania zjawisk z zakresu struktury klasowej współczesnego społeczeństwa polskiego i jej dynamiki.

Temat struktury klasowej powinien być obecny w dydaktyce wszystkich przedmiotów z zakresu nauk społecznych. Tymczasem aktualny zasób wiedzy na temat stratyfikacji klasowej społeczeństwa polskiego jest niezadowalający i negatywnie kontrastuje z zasobem publicznie dostępnej wiedzy na ten temat w społeczeństwach wysoko rozwiniętego kapitalizmu, w tym w Stanach Zjednoczonych, gdzie przedstawianie różnych, lecz na ogół zbliżonych do siebie, modeli struktury klasowej i ich dynamiki należy do standardu wiedzy wykładanej w podręcznikach do socjologii. W rezultacie społeczeństwo polskie nie dysponuje wystarczającą samowiedzą w zakresie procesów społecznych, które dokonały się w trakcie transformacji ustrojowej i ciągle się dokonują wraz z procesami rozwojowymi. Wielki dorobek wcześniejszych badań na temat stratyfikacji społeczeństwa polskiego, zwłaszcza sprzed 1990 roku, nie może być bezpośrednio stosowany do analiz społeczeństwa współczesnego. Analizując publikacje prezentowane w ostatnich latach w zakresie socjologii doszedłem do wniosku, że

prorowadzone obecnie badania dotyczące pośrednio czy bezpośrednio struktury klasowej społeczeństwa polskiego prowadzone są i publikowane w większości przez jednego autora (H. Domańskiego) i jeden ośrodek. Obrazują one, moim zdaniem, raczej proces jej zaciemniania niż wyjaśniania. Stan ten mogą dotkliwie odczuwać młodzi pracownicy naukowci, którzy, sądząc po braku śladów ich aktywności badawczej, rezygnują z angażowania się w problematykę struktury klasowej społeczeństwa polskiego, ponieważ nie znajdują inspiracji ani oparcia w aktualnie prowadzonych badaniach. Rozpoznanie tego aspektu życia społecznego utrudnia zmarginalizowanie w Polsce po 1990 roku dyscypliny ekonomii politycznej, w tym prowadzonych w jej obszarze badań struktury klasowej. Jest ona wprowadzanie okazjonalnie reprezentowana i wykładana, w praktyce dydaktycznej najczęściej w ramach dyscypliny makroekonomia, jednak działający na jej polu badacze nie upublicznili dotąd własnych, oryginalnych badań w zakresie struktury klasowej. Ekonomisci zgromadzili wprowadzanie znaczny zasób wiedzy na temat przekształceń własnościowych i współcześnie prowadzą między sobą interesującą wymianę myśli na ten temat, nie dotyczy ona jednak bezpośrednio struktury klasowej.

Utrzymywanie się luk w naukowej wiedzy na temat struktury klasowej społeczeństwa polskiego odczuwam jako wykładowca przedmiotu socjologia, prowadzący 30-godzinny kurs tego przedmiotu, dla studentów ekonomii. Na podstawie dostępnej polskiej literatury zarówno ja, jak zapewne i inni wykładowcy socjologii, nie jesteśmy w stanie w sposób uzasadniony empirycznie i osadzony w wiarygodnej teorii przedstawić studentom syntetycznego obrazu struktury klasowej społeczeństwa polskiego ani jej dynamiki.

Hipoteza o rozmyciu i społecznej nieefektywności struktury klasowej społeczeństwa polskiego, chociaż mało wymagająca i „wygodna” w stosowaniu, bo zdejmująca obowiązek przedstawienia struktury klasowej społeczeństwa polskiego, nie może być uznana za prawdziwą. Zarówno jej przyjęcie, jak i odrzucenie wymagają dowodu opartego na wynikach badań empirycznych, których brakuje. Poprzestawanie na wywodach czysto erudycyjnych, łatwiejszych ze względu na dostępność literatury¹, także nie jest dla studentów interesujące, ponieważ nie prowadzi do konkluzji dotyczących wprost struktury klasowej współczesnego społeczeństwa polskiego. W tej sytuacji jedynym wyjściem jest podjęcie badań w oparciu o najbardziej obiecującą teorię struktury klasowej społeczeństwa kapitalistycznego. Autor niniejszego opracowania podjął już taką

¹ W polskiej literaturze socjologicznej są dostępne książki, w których przedstawia się koncepcje teoretyczne badań struktur klasowych, np. H. Domański: *Struktura społeczna*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004; J. Szacki: *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

próbę², której rezultaty przedstawione zostaną przy innej okazji. Ich celem jest opis struktury klasowej społeczeństwa polskiego na poziomie obiektywnym w stopniu, w jakim ona realnie istnieje. Poszukiwane są odpowiedzi na takie m.in. pytania: jakie klasy społeczne ją tworzą, w jaki sposób wpływa ona na stan i dynamikę życia społecznego w naszym kraju? Pierwszym krokiem jest w nich odtworzenie obrazu świadomościowego tej struktury, co powinno ułatwić uniknięcie arbitralności w określaniu wyznaczników położenia klasowego w społeczeństwie polskim.

Postulat wznowienia, a nawet, ze względu na ich wagę, położenia nacisku na badania struktury klasowej współczesnego społeczeństwa polskiego, opiera się na negatywnej ocenie stanu wiedzy w tym zakresie, uzasadnianej w sposób skrótowy w dalszej części tej pracy. Jak wspomniano, ze względu na brak aktywności innych autorów, dorobek ten w dyscyplinie socjologia obrazują publikacje dwóch badaczy: H. Domańskiego i J. Tittenbruna.

Stan współczesnych badań nad strukturą społeczną w Polsce

W ostatnich latach w Polsce w tym zakresie tematycznym najszerzej znane są prace H. Domańskiego. Podjęte przez tego uczonego wysiłki nie doprowadziły jednak, zdaniem autora tej pracy, do zaprezentowania klarownej i przekonującej koncepcji struktury klasowej współczesnego społeczeństwa polskiego ani jego stratyfikacji w wymiarze warstwowym lub kategorii społeczno-zawodowych. Nie podzielam optymizmu H. Domańskiego, według którego stratyfikacja jest najlepiej udokumentowaną (przez wyniki badań) sferą rzeczywistości społecznej w Polsce³. Hierarchie/typologie kategorii społeczno-zawodowych, będące instrumentami jego badań, są bardziej adekwatne do analiz społeczeństwa socjalistycznego niż kapitalistycznego. Przekonanie o tym, że „układ” klas społecznych w Polsce „nie zmienił się bardzo przez ostatnie trzydzieści lat”, wyraził H. Domański wprost w jednym z opublikowanych niedawno wywiadów prasowych⁴. Według mnie wrażenie tej niezmienności wynika z przestarzałości i arbitralności stosowanych przez H. Domańskiego narzędzi badawczych, a także ich specyficznej cechy – uznaniu struktury klasowej za pewnego rodzaju odwzorowanie struktury zawodowej. Jedną z typologii kategorii społeczno-zawodowych, będących narzędziami badawczymi H. Domańskiego (pozostałe są tylko jej wersjami), uporządkowaną w ten sposób, że wyraża się w niej nie tylko enumeracja,

² Komunikat z pilotażowej części badań został opublikowany w A. Przymeński: *Struktura klasowa współczesnego społeczeństwa polskiego w świadomości studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu w roku 2010*. W: *Gospodarka a społeczeństwo*. Red. J. Sikora. UNI-Druk, Poznań 2010.

³ H. Domański: *Stratyfikacja a system społeczny w Polsce*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2009, Rok LXXI, z. 2, s. 381.

⁴ „Ale jeśli pan zapyta, czy istnieją klasy w Polsce, odpowiem: tak, istnieją. Trwają. Ich układ nie zmienił się bardzo przez ostatnie trzydzieści lat”. H. Domański: *Polak żyje w swojej klasie*. „Gazeta Wyborcza” nr 305, 31 grudnia 2010 – 2 stycznia 2011, s. 12-13.

ale także pewna wersja hierarchii społecznej współczesnego społeczeństwa polskiego, jest następująca: (1) Wyższe kadry kierownicze w administracji państwowej, dyrektorzy przedsiębiorstw, (2) Inteligencja nietechniczna, (3) Inteligencja techniczna, (4) Technicy, (5) Pracownicy administracyjni średniego szczebla, (6) Pracownicy biurowi, (7) Właściciele firm, (8) Pracownicy placówek handlowych, (9) Brygadziści, (10) Robotnicy wykwalifikowani, (11) Robotnicy niewykwalifikowani w produkcji, (12) Pracownicy fizyczni usług, (13) Robotnicy rolni, (14) Właściciele gospodarstw⁵. Inną stosowaną przez H. Domańskiego wersją tej typologii jest następująca typologia skrócona/uogólniona: 1) Wyższe kadry kierownicze i specjaliści, (2) Pozostali pracownicy umysłowi, (3) Właściciele, (4) Robotnicy, (5) Właściciele gospodarstw i robotnicy rolni⁶. Obie typologie pozostają w sprzeczności z wnioskami z obserwacji współczesnego życia społecznego i jako instrumenty badań mogą być odrzucone już na etapie wstępnym. Przykładem tych sprzeczności może być umieszczenie w nich właścicieli firm (bez określenia, dużych czy małych?) poniżej kilku kategorii zatrudnianych przez nich pracowników, w tym szeregowych pracowników biurowych, techników, inteligencji technicznej⁷. Kategoria „właściciele firm” nazywana jest przez H. Domańskiego także „właścicielami poza rolnictwem”⁸. Autor ten bez podania powodu pomija zatem właścicieli firm działających w sektorze rolniczym, w tym gospodarstw wielkoobszarowych zatrudniających najemną siłę roboczą. Ponadto, nawet w swoich niedawno wydanych publikacjach, nie wpisuje on w czytelny sposób właścicieli kapitału czy majątku w dużej skali do żadnej rozwiniętej typologii klas czy kategorii społeczno-zawodowych. W cytowanym już wywiadzie prasowym⁹ potwierdził *explicite*, że znajdująca się w jego typologii kategorii społeczno-zawodowych kategoria „właściciele” jest konglomeratem, w którym mogą znaleźć się, jak zostaną wylosowani do próby losowej, zarówno przedstawiciele elity polskiego biznesu, jak i sklepikarze, mechanicy samochodowi, właściciele warsztatów krawieckich, samozatrudniający się hydraulicy. Ponieważ ci drudzy są znacznie liczniejsi od działających w wielkiej skali biznesmenów, faktycznie to oni reprezentują w badaniach kategorię „właściciele”. Oznacza to, że w badaniach stratyfikacji społecznej H. Domańskiego nie bierze się pod uwagę wielkich właścicieli majątku w różnych postaciach jako odrębnej kategorii/warstwy/klasy społecznej. Badacz ten wyodrębnia natomiast jako odrębną kategorię na przykład techników, którzy wchodzić mogą w skład kilku innych wyodrębnionych w omawianej klasyfikacji kategorii, niczym istotnym się od nich nie odróżniając. Co więcej, H. Domański

⁵ H. Domański: *Mechanizmy stratyfikacji i hierarchie społeczne*. W: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Red. M. Marody. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 67-92.

⁶ H. Domański: *Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych w Polsce*. „*Studia Socjologiczne*” 2010, nr 1, s. 7-34.

⁷ H. Domański: *Mechanizmy stratyfikacji...*, op. cit., s. 69.

⁸ H. Domański: *Nowe ogniwa...*, op. cit., s. 9.

⁹ H. Domański: *Polak żyje...*, op. cit.

nie dostrzega i nie wpisuje do swoich typologii także kategorii społecznych tworzonych przez ludzi żyjących w ubóstwie, utrzymujących się częściowo lub całkowicie z zasiłków społecznych, w tym kategorii osób określanych jako ubodzy pracujący (*working poor*) i bezrobotnych. Najniżej w przyjętej przez siebie (14-elementowej) typologii kategorii społeczno-zawodowych umieścił on właścicieli gospodarstw rolnych, nie rozróżniając przy tym właścicieli gospodarstw drobnotowarowych od właścicieli przedsiębiorstw produkujących żywność na dużą skalę. Co zaskakujące, H. Domański *en bloc* umieszcza właścicieli gospodarstw poniżej robotników niewykwalifikowanych i robotników rolnych. Domniemywać można, że typologia kategorii społeczno-zawodowych, będąca instrumentem badań empirycznych H. Domańskiego, została przez tego badacza arbitralnie założona przed badaniami. Nie wynika ona z żadnych opisanych przez H. Domańskiego współczesnych badań.

Trudności w odtworzeniu klarownego obrazu struktury społeczeństwa polskiego, będącego rezultatem prac badawczych H. Domańskiego, spowodowane są także zamiennym określaniem niektórych typów z jego typologii mianem kategorii społeczno-zawodowych lub klas społecznych¹⁰, lub też określaniem jako klasy innych zupełnie zbiorowości, a mianowicie klas panującej, rządzącej i średniej¹¹. Ta cecha znamienna treści publikacji H. Domańskiego, czyli posługiwanie się pojęciem „klasa społeczna” sprawia, że zostały one w tym opracowaniu włączone do kontekstu refleksji nad stanem badań struktury klasowej współczesnej Polski. Decyzję tę umacnia włączenie jednej z stosowanych klasyfikacji, nawiązującej do klasyfikacji EGP, do analizy wpływu przynależności klasowej na postawy wyborcze¹².

Trudności z „wyczytaniem” z prac H. Domańskiego modelu struktury klasowej społeczeństwa polskiego wynikają także z tego, że w niektórych swoich tekstach wprowadza on jednocześnie trzy wersje modelu stratyfikacyjnego, nie tłumacząc powodu przechodzenia od jednego do drugiego¹³.

Wadą instrumentarium badawczego H. Domańskiego jest również zdeformowanie zastosowanej w niektórych jego pracach¹⁴ typologii funkcjonującej w międzynarodowych analizach jako EGP, wiązanej przede wszystkim z J. Goldthorpe'em. W obu wskazanych wyżej tekstach H. Domańskiego typologia ta była stosowana jako podstawa porównań międzynarodowych. Zmieniona przez H. Domańskiego klasyfikacja EGP, o której mowa, nosi wyraźne znamiona wcześniej krytycznie omawianych klasyfikacji, których był on autorem.

¹⁰ Na przykład amorficzna kategoria właścicieli gospodarstw rolnych nazywana jest klasą chłopską. H. Domański: *Mechanizmy stratyfikacji...*, op. cit., s. 69, 74.

¹¹ H. Domański: *Stratyfikacja a system...*, op. cit., s. 390 i in.

¹² H. Domański: *Wpływ przynależności klasowej...*, op. cit.

¹³ H. Domański: *Mechanizmy stratyfikacji...*, op. cit.

¹⁴ H. Domański: *Wpływ przynależności klasowej...*, op. cit., s. 593; H. Domański: *Mechanizmy stratyfikacji...*, op. cit., s. 70-71.

Składa się ona z 10 kategorii określanych jako zawodowe. Wątpliwości co do prawidłowej interpretacji przez H. Domańskiego modelu EGP okazują się uzasadnione po zapoznaniu się z oryginalną klasyfikacją klas społecznych (*the class schema*) zastosowaną przez J. Goldthorpe'a w pracy, której był on współautorem¹⁵. Do różnic między omawianą typologią w interpretacji H. Domańskiego a jej oryginałem w wersji najbardziej rozwiniętej należy pełniejsze uwzględnienie w oryginale różnic o charakterze własnościowym jako współwyznacznika zróżnicowania klasowego. Oto inna charakterystyczna różnica: Klasę VII, najniższą w klasyfikacji J. Goldthorpe'a, określoną ogólnie jako pracownicy/robotnicy niewykwalifikowani (*nonskilled workers*), tworzą półwykwalifikowani i niewykwalifikowani robotnicy poza rolnictwem (VIIa) i w rolnictwie (VIIb). U H. Domańskiego, także w jego rozumieniu klasyfikacji EGP, najniższą klasą społeczną są „rolnicy”, umiejscowieni poniżej robotników rolnych.

Niezależnie od różnic między oryginalnym modelem EGP a jego interpretacją dokonaną przez H. Domańskiego, podkreślić warto, że sposoby myślenia J. Goldthorpe'a i H. Domańskiego na temat struktury klasowej są podobne i można je zaliczyć do tej samej grupy. W obu przypadkach modele struktury klasowej są pewnego rodzaju uporządkowaniem typologii kategorii społeczno-zawodowych, co stało się już przedmiotem krytyki innych autorów, na przykład A. Giddensa, wyrażonej m.in. w powszechnie dostępnym podręczniku. Jest to zarzut zagubienia znaczącej roli, jaką w stratyfikacji społecznej odgrywają stosunki własności¹⁶. Zgadzam się z tym rozumowaniem. Dodać warto, że w EGP nie uwzględnia się także w wystarczający sposób kategorii osób żyjących w ubóstwie, w tym bezrobotnych, w pewnym sensie pozostających poza strukturą zawodową. O ile powyższe zarzuty można stawiać J. Goldthorpe'owi jako współtwórcy modelu EGP, to w większym jeszcze stopniu dotyczą one modeli stosowanych przez H. Domańskiego.

W świetle wszystkich poczynionych powyżej uwag, zwłaszcza tych, które nie odnoszą się do EGP, podzielam pogląd R. Suchockiej, która, jak wnioskuję z jej artykułu, podejście H. Domańskiego do badania struktury klasowo-warstwowej klasyfikuje jako podmiotowe, w którym „teoria poprzedza empirię”. Podzielam też jej opinię, że decyzje dotyczące kształtu struktury społecznej podejmuje on arbitralnie i w dużym stopniu swobodnie, co nie pozostaje bez wpływu na wnioskowanie¹⁷.

Autorowi tego opracowania dotąd udało się ustalić, że poza H. Domańskim problematykę zróżnicowania klasowego w Polsce systematycznie podejmuje tylko Jacek Tittenbrun. Sytuacja taka kontrastuje z okresem sprzed 1989 roku,

¹⁵ H. Ishida, J.H. Goldthorpe, H. John, R. Erikson: *Intergenerational Class Mobility in Postwar Japan*. „American Journal of Sociology” 1991, Vol. 96, No. 4, s. 962-963.

¹⁶ A. Giddens: *Socjologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 312.

¹⁷ R. Suchocka: *Badania nierówności społecznych – wybrane kontrowersje metodologiczne*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2010, ROK LXXII, z. 1, s. 190-192.

kiedy, zwłaszcza w latach 70., zainteresowanie nią było większe niż obecnie, a prowadzone dyskusje ciekawsze i lepiej wpisane w problemy ówczesnej rzeczywistości. Sposób myślenia J. Tittenbruna, noszący znamiona neomarksizmu, jest autorską kontynuacją szkoły poznańskiej, skupionej w latach 80. wokół osoby Stanisława Kozyra-Kowalskiego. W publikacji tego autora z 2006 roku¹⁸ przedmiotem jego zainteresowania były przede wszystkim sytuacja i przeobrażenia makrokasy i mikroklas pracowniczych w okresie transformacji ustroju ekonomicznego. Autor założył w niej dwubiegunowy model relacji wzajemnych makrokasy współczesnego społeczeństwa polskiego, co może stanowić przyczynek do refleksji nad walką klas we współczesnym społeczeństwie polskim, w tej mierze, w jakiej ona występuje. W omawianym opracowaniu autor nie przedstawił całościowego modelu struktury klasowej społeczeństwa kapitalistycznego, w tym polskiego. Późniejsza praca J. Tittenbruna¹⁹ przedstawia pewną propozycję rozumienia struktury klasowej społeczeństwa kapitalistycznego, jednak refleksje w niej zawarte wyrażone są w hermetycznym języku, na wysokim poziomie abstrakcji lub wręcz oderwania od poziomu empirycznego. Oparcie empiryczne dla wywodu J. Tittenbruna stanowi przede wszystkim ta rzeczywistość, do której odnosił się K. Marks oraz wspierający jego (J. Tittenbruna) punkt widzenia współcześni publicyści. Z mojego punktu widzenia warto zauważyć jest to, że J. Tittenbrun wyraża przekonanie, iż nie wszyscy członkowie społeczeństwa przynależą do klas społecznych. Nie należą do nich zapewne m.in. pracownicy sektora publicznego, którzy tworzą stany społeczne. Takie ujęcie charakterystyczne było dla różnych stanowisk przedstawianych w Polsce przed 1989 rokiem. Zdaniem J. Tittenbruna, przyjmowane było ono wcześniej przez K. Marksa i M. Webera²⁰. W omawianym artykule znaleźć można także deklarację odbiegającą od głównego nurtu sposobu myślenia K. Marksa, na którego J. Tittenbrun często się powołuje. Jest to przeciwstawienie się sprowadzaniu „stosunków klasowych do relacji antagonistycznych”²¹. Klasy społeczne, jego zdaniem, „należy wyróżniać na podstawie różnic miejsca zajmowanego przez dane grupy ludzi w podziale pracy i własności”²². Strukturę klasową tworzą, jego zdaniem, megaklasy (wielkie klasy): kapitalistyczna/burżuazyjna oraz pracownicza/robotnicza. Poza nimi autor wymienia także megaklasę menedżerską oraz klasę drobnomieszczańską, którą proponuje określać jako klasę autokefaliczną. Nie odpowiada jednak na pytanie, do jakiej

¹⁸ J. Tittenbrun: *Divide et impera. Prywatyzacja a klasa pracownicza*. W: *Własność i interesy w dobie transformacji ustrojowej*. Red. J. Tittenbrun. Wydawnictwo „Rys”, Poznań 2006.

¹⁹ J. Tittenbrun: *Własnościowa teoria różnicowania społecznego*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2011, Rok LXXIII, z. 1. s. 211-229.

²⁰ Ibid., s. 211.

²¹ Ibid., s. 212.

²² Ibid.

megaklasy ona należy (jeśli do którejś należy). Magaklasy składają się z klas występujących w poszczególnych sektorach gospodarki.

Elementem sposobu myślenia J. Tittenbruna, podobnie jak K. Marksa, jest pominięcie klasy średniej jako odrębnej megaklasy. W omawianym artykule²³ nie przedstawiono czytelnie, w oparciu o badanie empiryczne, modelu struktury klasowej współczesnego społeczeństwa kapitalistycznego, w tym polskiego.

Podsumowanie

W dominującym obecnie w literaturze światowej „podręcznikowym” paradygmacie opisu struktury klasowej współczesnego demokratycznego społeczeństwa kapitalistycznego uznaje się prymat w jej tworzeniu czynników ekonomicznych, takich jak własność, dochody i sposób ich uzyskiwania, przy jednoczesnym założeniu wielowymiarowości wyznaczników umiejscawiających jednostki i rodziny na poszczególnych pozycjach w tejże strukturze. Wielowymiarowość ta powoduje, że prezentowane w nich rozumienia pojęcia „klasa społeczna” w znacznym stopniu wiążą/włączają do niego niektóre cechy tego wymiaru stratyfikacji, który wcześniej w Polsce nazywano warstwowym i kojarzono z pojęciem „warstwa”. Przyjmuję, że model struktury klasowej jest instrumentem opisu nie tylko hierarchii, ale także relacji między wielkimi zbiorowościami społecznymi w procesie tworzenia i odtwarzania podstaw ich położenia społecznego. Różnica między strukturą klasową, nawet jeśli wiąże ona niektóre istotne elementy zróżnicowania warstwowego, a stratyfikacją warstwową w postaci „czystej” nie może być jednak niwelowana, ponieważ w drugim z tych ujęć, przy przyjęciu charakterystycznej dla niego opcji „dystrybucyjnej”, zanika obraz relacji między wielkimi zbiorowościami społecznymi. Jest on istotny zwłaszcza w tej perspektywie, w której bada się konflikt i dynamikę społeczną. Ponadto w ujęciach warstwowych nie występuje, tak jak w przypadku ujęć klasowych (relacyjnych), imperatyw niemnożenia bytów, ujmowanych w postaci odrębnych kategorii/zbiorowości społecznych. W modelu struktury klasowej wyróżnionych klas powinno być tylko tyle, ile istotnych różnic uogólnionych cech położenia społecznego, zwłaszcza ekonomicznych.

Zdaniem autora tego opracowania, podejściem bardziej adekwatnym od omówionych w jego treści sposobów opisu struktury klasowej współczesnego społeczeństwa polskiego jest dominujące w socjologii zachodniej, zwłaszcza w kręgu języka angielskiego, podejście, w którym wyróżnia się co najmniej cztery łączne klasy: wyższą, średnią, robotniczą i niższą, z jednoczesnym przyjęciem, że wszystkie one są wewnątrznie zróżnicowane i nie mają jednoznacznie określonych granic. W należącem do tej grupy modelu J.J. Macionisa w związku

²³ Ibid.

z tym zróżnicowaniem podkreśla się, że klasy wyższa i średnia dzielą się na dwie podklasy, wyższą i niższą, poważnie się między sobą różniące²⁴. W innych ujęciach wspomniane podklasy mogą być traktowane jako odrębne klasy, na przykład w podręcznikach Schaeffera i Lamma²⁵ oraz N. Goodmana²⁶, gdzie jako odrębną odróżnia się wyższą klasę średnią od niższej klasy średniej, co także ma uzasadnienie. W modelu struktury klasowej społeczeństwa amerykańskiego D. Gilberta z roku 2011²⁷ wyróżnia się następujące klasy: kapitalistów, wyższą klasę średnią (określoną też jako *working rich*), klasę średnią, klasę robotniczą (*working class*), biedną pracującą/robotniczą (*working poor*) i podklasę (*underclass*)²⁸. Stawiam hipotezę większej przydatności powyższego paradygmatu w badaniu struktury klasowej społeczeństwa polskiego w porównaniu z modelami H. Domańskiego i J. Tittenbruna. Daje on szansę jej ujęcia bardziej syntetycznego, a przy tym znacznie prostszego i bardziej adekwatnego, stosowanego także w dydaktyce tego zagadnienia. Podjęcie próby wpisania struktury klasowej społeczeństwa polskiego w którąś z wersji tego paradygmatu, jak wcześniej wspomniano, wymaga badań uwzględniających jego specyfikę i wykracza poza cel tego opracowania.

PREDOMINATING MANNERS OF RESEARCH OF CLASS STRUCTURE IN POLAND. THE BLANK IN THE SOCIAL SELFCONSCIOUSNESS AND DIFFICULTY IN TEACHING OF QUESTION

Summary

The aim of this article is evaluation of current state of knowledge on the class structure in modern Polish society, taken in the context of reflection on the possibility of implementing the teaching tasks in this field. Evaluation referred to is limited to papers published in recent years in the field of sociology. Recently on the class structure regularly speaks in Poland only two investigators: Henryk Domański and Jacek Tittenbrun. Their publications, therefore, became the subject of controversy in this article. Based on the survey I justify the thesis that in Polish sociology is not developed yet a model that could form the basis for describing, explaining or predicting phenomena that occur in the class structure of contemporary Polish society and its dynamics. As a result, the Polish people did not have sufficient self-knowledge in the social processes that have taken place during the transition and continues to perform with the development processes. This condition may feel painfully young researchers, who, judging by

²⁴ J. Macionis: *Sociology*. Prentice Hall, Pearson Education International, New Jersey 2003, s. 276-279.

²⁵ R.T. Schaeffer, R.P. Lamm: *Sociology*. McGraw-Hill, Inc, New York 1995.

²⁶ N. Goodman: *Wstęp do socjologii*. Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c., Poznań 1997.

²⁷ Określonym przez D. Gilberta jako *Gilbert-Kahl Model of Class Structure*.

²⁸ D. Gilbert: *The American Class Structure in an Age of Growing Inequality*. Sage, Pine Forge Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC 2011, s. 13-15.

the lack of evidence of their research activity, refrain from engaging in issues of class structure of Polish society, because instead of opportunities to find support in previously conducted studies, their investigations would have to start from the harsh polemics of the predecessors. Recognition of this aspect of social life difficult marginalized in Poland after 1990, the discipline of political economy, especially within its area of study of class structure. In this article, I justified thesis about the need to undertake new research in this area.

Rozdział II



PROBLEMY EDUKACJI NA POZIOMIE AKADEMICKIM

KONTROWERSJE WOKÓŁ SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE

Wprowadzenie

Gwałtowne zmiany ilościowe w szkolnictwie wyższym w Polsce po 1990 roku budzą wątpliwości dotyczące dalszego jego rozwoju.

Celem opracowania jest wskazanie, w jakim tempie te zjawiska zachodziły i pod wpływem jakich czynników kształtowała się polityka w tym zakresie. W tym kontekście postawiono hipotezę, że dalszy rozwój szkolnictwa wyższego winien nastąpić po analizie czynników, które obiektywnie na niego wpływają. W opracowaniu wykorzystano metodą indukcyjnego rozumowania, posługując się założeniami weryfikowanymi przez dane statystyczne.

1. Stereotypy polityki kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego

Polityka kształcenia na poziomie studiów wyższych jest wielostronnie uwarunkowana wieloma czynnikami. Część z nich ma fundamentalne znaczenie dla kształtu tej polityki i jej zmian. Czynniki oddziałujące na politykę kształcenia na poziomie wyższym są następujące:

- przekonanie o bezpośrednich związkach między poziomem kształcenia a rozwojem społecznym i gospodarczym;
- konieczność dostosowania do zapotrzebowania rynku na określonych fachowców;
- uznanie, że miernikiem „rozwoju cywilizacyjnego” jest poziom wskaźników skolaryzacji;
- imperatyw gospodarki opartej na wiedzy;
- uznanie edukacji jako inwestycji w człowieka;
- uznanie kształcenia na poziomie wyższym jako recepty na sukces życiowy;
- dążenie do dorównania krajom wysoko rozwiniętym.

Wszystkie wymienione wyżej konstatacje mają lub mogą mieć wpływ na kształt określonej polityki w zakresie wyższej edukacji. Każdy z wymienionych

elementów znajduje w większym lub mniejszym stopniu potwierdzenie w rzeczywistości. Problemem jest jednak to, czy odnosi się do wszystkich krajów i w danym czasie.

W badaniach prowadzonych na przykład w Stanach Zjednoczonych przez E.F. Denisona stwierdzono, że wzrost dochodu narodowego w 20% można przypisać wzrostowi wykształcenia. Wykształcenie daje zatem z jednej strony efekty makroekonomiczne, a z drugiej powoduje wzrost wynagrodzeń indywidualnych, który szacowano na ponad 60%, porównując płace osób ze średnim i wyższym wykształceniem¹. Przytoczone badania były prowadzone w połowie XX wieku i mogą nie mieć potwierdzenia współcześnie. Ponadto budzą zastrzeżenia natury metodologicznej. Sprowadza się to do pytania, czy na przykład wyższe wskaźniki skolaryzacji i równoczesny wzrost PKB to procesy skorelowane ze sobą? W przypadku powiązania kształcenia na poziomie wyższym z zapotrzebowaniem rynku może budzić wątpliwości co do kierunku kształcenia. Czy to rynek narzuca kierunki kształcenia, czy wykształceni absolwenci kształtują strukturę rynku?

Następna kwestia dotyczy stwierdzenia, że liczba wykształconych ludzi powoduje „rozwój cywilizacyjny”. Ta prosta zależność wydaje się mało prawdopodobna. Sam fakt ukończenia szkoły wyższej nie oznacza kreatywności i umiejętności absolwentów, a zatem tylko w części ukończenie studiów może mieć związek z rozwojem cywilizacyjnym. Stąd problem rozmiarów kształcenia na tym poziomie i ewentualnej selekcji kandydatów do szkół wyższych. Rozpowszechnione w ostatnich latach hasło o potrzebie gospodarki opartej na wiedzy budzi wątpliwości². Wskazuje się bowiem, że wiedza może mieć nie tylko pozytywny wpływ na procesy społeczne, ale może także objawiać się w destrukcyjnej postaci. Stąd postulat posługiwania się wiedzą przy wykorzystaniu mądrości decydentów i nie tylko ich.

Z kolei postulat uznający edukację za inwestycję jest na pewno słuszny, ale nie jest uniwersalny, bowiem w odniesieniu do jednostek może to być zawodne. Podobny charakter ma traktowanie posiadania wyższego wykształcenia jako recepty na sukces. To uogólnienie jest nieprawdziwe, bowiem sukces zależy nie tylko od wykształcenia, ale i od wielu innych czynników, na przykład cech osobowości.

I wreszcie dążność do dorównania innym krajom jest cechą niewątpliwie korzystną, ale powstaje pytanie, czy można tego dokonywać za wszelką cenę.

Chęć dostosowania polityki edukacyjnej prowadzi często do braku jej skuteczności i naruszenia możliwości wykonywania funkcji.

¹ B. Liberska: *Problemy efektywności wykształcenia*. PWN, Warszawa 1974, s. 31.

² A. Kukliński: *Od gospodarki opartej na wiedzy do gospodarki opartej na mądrości*. W: *Polska myśl strategiczna*. Biuletyn PTE nr 2(52), kwiecień 2011.

2. Funkcje wyższego wykształcenia

Kształt funkcji wyższego wykształcenia wynika z określonych idei, często nazywanych misją. „Funkcje wyższego wykształcenia zmieniały się wraz z koncepcją istnienia instytucji wyższego wykształcenia”³.

Rozważając funkcje wyższego kształcenia, można je rozpatrywać na dwóch płaszczyznach: założonej i rzeczywistej. Założone funkcje wyższego wykształcenia można za J. Szczepańskim⁴ określić jako:

- rozwijanie nauki poprzez badanie i nauczanie,
- wychowanie i kształcenie elity,
- wykształcenie wysoko wykwalifikowanych ekspertów,
- środek przekształcenia społeczeństwa według określonych idei.

Natomiast funkcje rzeczywiste nie występują w enumeratywnej postaci, bowiem ich kształt zależy od miejsca i konkretnych warunków danego kraju, w którym są realizowane. Ponadto „...szkoła wyższa ma własne koncepcje swojej pracy, a każda interpretacja czy nacisk zewnętrzny wywołuje zupełnie naturalną reakcję sprzeciwu, wywołana rozbieżnością kryteriów stosowanych do jej oceny” (s. 35).

Nie oznacza to oczywiście, że nie są konieczne regulacje prawne nadające szkolnictwu wyższemu określony kształt. Pozostaje jednak problem zakresu autonomii szkół wyższych i konieczność respektowania norm prawnych. Samo prawo jednak może sprzyjać funkcjom założonym lub je ograniczać czy wręcz modyfikować, doprowadzając do ich wypaczenia. B. Liberska ogranicza funkcje wyższego wykształcenia do:

- kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr,
- zaspokojenia potrzeb jednostek⁵.

3. Drogi rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego od 1990 roku

Dominacja, a w zasadzie monopol szkolnictwa publicznego w Polsce do 1990 roku powodował ograniczenie możliwości zwiększenia kształcenia na poziomie wyższym. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. (Dz.U. nr 65, poz. 385) zmieniła diametralnie drogi rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Uruchomiła się lawina szkół niepublicznych, za którą nie nadążało kształcenie kadry akademickich nauczycieli.

Jakie były przyczyny tego zjawiska i jakie wywołało ono skutki?

³ B. Liberska: Op. cit., s. 14.

⁴ J. Szczepański: *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*. PWN, Warszawa 1963, s. 20 i nast.

⁵ B. Liberska: Op. cit., s. 16.

Otwarcie drogi tworzenia szkół niepublicznych sprawiło, że nastąpił lawinowy ich rozwój (tabela 1).

Tabela 1

Liczba szkół wyższych w Polsce

Lata	Ogółem	Niepubliczne	Publiczne
1990/1991	112	1	111
1997/1998	246	146	100
1998/1999	266	158	108
1999/2000	287	174	113
2000/2001	310	195	115
2001/2002	344	221	123
2002/2003	377	252	125
2003/2004	400	274	126
2005/2006	445	315	130
2009/2010	461	330	131

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse*. GUS, Warszawa 1998, s. XVIII, XX; 2000, s. XVI, XVII; 2004, s. XX, XIX, 2009.

W roku akademickim 1990/1991 była jedna szkoła niepubliczna, a w roku 2009/2010 było ich 330. Natomiast szkoły wyższe publiczne zwiększyły swoją liczbę ze 111 w 1990/1991 do 131 w 2009/2010, czyli wzrosły nie o 329, a o 20 szkół. To oczywiście pociągnęło za sobą gwałtowny wzrost liczby studentów (tabela 2).

Tabela 2

Studenci szkół wyższych w Polsce

Lata	Ogółem w tys.	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
1990/1991	403,8	.	.
1996/1997	927,5	142,928	784,6
1997/1998	1091,8	226,929	864,9
1998/1999	1274,0	331,483	942,5
1999/2000	1431,9	419,167	992,7
2000/2001	1584,8	472,340	1112,5
2001/2002	1718,7	509,279	1209,4
2002/2003	1800,5	528,820	1281,7
2003/2004	1858,7	545,956	1312,7
2005/2006	1953,8	620,800	1333,0
2009/2010	1900,0	630,097	1270,0

Źródło: Ibid.

Zwraca uwagę fakt, że do roku 2005/2006 liczba studentów wzrastała w ogromnym tempie z ponad 403 tys. do ponad 1900 tys., ale różnice wzrostu liczby studentów między szkołami publicznymi i niepublicznymi nie były tak duże, jak w przypadku liczby szkół.

Od roku 2005/2006 do roku 2009/2010 sytuacja się zmieniła, bowiem liczba studentów szkół publicznych zaczęła spadać, a niepublicznych wzrosła. Problem jednak tkwi nie w tym, o ile przyrasta liczba studentów, ale jak liczna kadra ich obsługuje (tabela 3).

Tabela 3

Pracownicy naukowo-dydaktyczni pełnozatrudnieni

Lata	Ogółem	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
1998	74 379	6768	67 611
2000	80 208	9343	70 865
2003	82 523	9996	72 527
2009	100 066	17 375	82 691

Źródło: Ibid.

Okazuje się, że wzrost kadry nie nadąża ze wzrostem liczby szkół i studentów. W okresie 1998-2009 kadra wzrosła o 26 tys. pracowników, a studentów przybyło 1600 tys. Ponadto jej zdecydowana część pracuje w szkołach publicznych – ponad 82 tys., a w niepublicznych ponad 17 tys. W sumie w szkołach publicznych jest zatrudnionych 82,4%, a w niepublicznych 17,6% nauczycieli akademickich. Oznacza to istotną różnicę liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego. W szkołach publicznych wynosiła ona w roku akademickim 2009/2010 14,9, a w niepublicznych 34,8 studenta. „Uczelni bowiem nie wolno zapominać o jakości kształcenia, a ta może być narażona na szwank przy przyjęciu zbyt wielu studentów w stosunku do możliwości”⁶.

Częściowo z tego powodu wynikają problemy szkół niepublicznych. W 2009 roku Państwowa Komisja Akredytacyjna wydała 30%, w stosunku do ogółu, ocen negatywnych dla szkół niepublicznych i 4% dla szkół publicznych.

Dodatkowe obciążenie dla szkolnictwa wyższego spowodowała konwencja bolońska, wprowadzając trójstopniowe studia. Nie wnikając w ocenę tego stanu, warto wskazać, że także lawinowo wzrosła liczba doktorantów – z 2695 w roku 1990/1991 do 35 671 w 2009/2010.

⁶ A. Pelczar: *Inwestować w edukację*. W: *Studia wyższe – szansa na sukces?* Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1998, s. 21.

W tym wieloelementowym kompleksie zjawisk trzeba zadać pytanie o przyczynę tak lawinowych zmian. Wydaje się, że jedną z nich była dążność do dorównania krajom wysoko rozwiniętym pod względem wskaźników skolaryzacji (tabela 4).

Tabela 4

Wskaźnik skolaryzacji brutto w wybranych krajach

Kraj	Wskaźnik w %
Kanada	88
USA	81
Australia	80
Finlandia	74
Belgia	56
Hiszpania	51
Austria	48
Dania	48

Źródło: *Uczelnie niepaństwowe w Polsce 1991-2001. Księga 10-lecia*. Perspektywy Press, Warszawa 2001, s. 16.

Jak wskazują dane, wskaźniki skolaryzacji są bardzo zróżnicowane, a zatem nie powinien to być jedyny punkt odniesienia. W rzeczywistości w Polsce tempo wzrostu tego wskaźnika jest bardzo wysokie (tabela 5).

Tabela 5

Wskaźnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym w Polsce

Lata	Brutto	Netto
1991	12,9	9,8
1995	19,8	15,6
2000	40,7	30,6
2005	48,9	38,0
2010	53,7	40,9

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse...*, op. cit.

W okresie od roku 1991 do 2010 wskaźnik ten netto wzrósł z 9,8 do 40,9, a brutto z 12,9 do 53,7⁷. To budzi refleksję, czy jest to osiągnięcie w kontekście przytoczonych wyżej danych.

⁷ Wskaźnik skolaryzacji brutto oznacza stosunek wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia. Wskaźnik skolaryzacji netto to stosunek liczby studentów do całej populacji w nominalnym wieku. *Szkoły wyższe i ich finanse w 1998 r.* GUS, Warszawa 1999, s. XVI.

5. Strategiczne pytanie o rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce

Zasadnicze pytanie sprowadza się do stwierdzenia, czy konieczna jest presja kształcenia na poziomie wyższym i jaką rolę w tym układzie odgrywa nowa ustawa o szkolnictwie wyższym i tytułach naukowych z marca 2011 roku⁸. Z uwagi na przedmiot rozważań uwaga zostanie zwrócona tylko na niektóre problemy. Ustawa wprowadza ograniczenie dodatkowego zatrudnienia poza podstawowym miejscem pracy nauczycieli akademickich. Prowadzić to może do kilku zjawisk:

- braku kadry nauczającej,
- dążenia do nadmiernego przyśpieszenia ubiegania się o stopnie naukowe,
- przeniesienia kadry w układzie szkolnictwo publiczne, niepubliczne,
- ograniczenia liczby szkół wyższych.

Kolejną sprawą jest wprowadzenie limitowania liczby studentów na studiach stacjonarnych. Ustawa przewiduje możliwość zwiększenia tej grupy studentów o 2% w stosunku do roku poprzedniego. W tym przypadku rodzi się pytanie, czy to rozwiązanie ma na celu zwiększenie liczby studiujących odpłatnie? Z drugiej strony patrząc, może to mieć pozytywny wymiar. W tym zakresie należy się zgodzić „(...) że natychmiastowe, żywiołowe »zapotrzebowanie« i masowe przyjęcia na jakiś modny kierunek mogą czasem kłócić się z misją uczelni”⁹.

Powszechnie wiadomo, że sprawą istotną dla funkcjonowania uczelni jest zabezpieczenie jej sytuacji finansowej. W tym zakresie ustawa wprowadza zróżnicowanie uczelni, co jest może działaniem prawidłowym pod warunkiem, że precyzyjnie ustalone będą kryteria stanowiące podstawę tego zróżnicowania. Tymczasem ustawa nie daje takich gwarancji.

W art. 84a stwierdza się, że „Podstawowe jednostki uczelni lub centra naukowe (...) prowadzące badania naukowe na najwyższym poziomie (...), powiązane ze studiami doktoranckimi o najwyższej jakości mogą uzyskać status Krajowego Naukowego Ośrodka Wiodącego KNOW”.

Uzyskanie takiej pozycji oznacza transfer środków pieniężnych. Powstaje jednak problem, jak ustalić czy zmierzyć „badania na najwyższym poziomie” czy „studia doktoranckie o najwyższej jakości”?

Podobny do omówionego wyżej charakter ma zapis art. 94b ust. 1 p. 5 stanowiący o możliwości zwiększenia stypendiów doktorskich, ale „uwzględniając jakość badań naukowych i kształcenia oraz stopień ich konkurencyjności w skali

⁸ Ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz.U. nr 84, poz. 455.

⁹ A. Pelczar: Op. cit., s. 21.

międzynarodowej”. I w tym przypadku znowu operuje się nieostrych terminami, takimi jak „jakość badań” czy „stopień konkurencyjności w skali międzynarodowej”.

Bez wnikania zbyt głęboko w prezentowane kwestie, nasuwa się wątpliwość związana ze skutkami finansowymi braku precyzji pojęć, które stanowią o wielkości środków pieniężnych. Ponadto szeroka prawna interpretacja pojęć prowadzi do ograniczenia ich obiektywnego charakteru.

W świetle przedstawionych argumentów rodzą się pytania, co powinno być brane pod uwagę przy budowie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Wydaje się, że trzeba rozważyć następujące kwestie:

- jaka część społeczeństwa ma intelektualne predyspozycje do kształcenia na poziomie wyższym,
- ilu fachowców z wyższym wykształceniem gospodarka potrzebuje¹⁰,
- czy postęp techniczny nie ogranicza zapotrzebowania na kadry z wyższym wykształceniem,
- w jakim zakresie państwo jest w stanie ponieść koszty kształcenia na poziomie wyższym,
- jaki poziom zamożności społeczeństwa umożliwia korzystanie z odpłatnych studiów wyższych,
- czy emigrację osób z wyższym wykształceniem można rozpatrywać w kategoriach „straty środków publicznych”.

Postawione pytania wymagają odpowiedzi poprzedzonej wnikliwą dyskusją pozbawioną uwarunkowań politycznych.

Podsumowanie

Gwałtowny rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce po 1990 roku doprowadził do lawinowego wzrostu liczby szkół, głównie niepublicznych, któremu towarzyszył wzrost liczby studentów. Z tymi zjawiskami nie był związany przyrost kadry naukowo-dydaktycznej. Dlatego wskaźniki liczby studentów, szczególnie w szkołach niepublicznych, budzą zastrzeżenia i refleksje nad jakością kształcenia. Ponadto obserwuje się nasilające się trudności w zatrudnieniu absolwentów. Niezbędne jest podjęcie w tym zakresie szeroko zakrojonych badań.

CONTROVERSIES ABOUT THE POLISH SYSTEM OF TERTIARY EDUCATION

Summary

The article outlines the evolution of the tertiary education system in Poland since 1990. The discussion focuses on four areas: 1) determinants of educational

¹⁰ Miarą tego jest popyt na absolwentów szkół wyższych na rynku pracy oraz wskaźniki bezrobocia dla osób z wyższym wykształceniem.

policy and the related stereotypes, 2) ways of presenting the functions of tertiary education, 3) characteristics of the Polish tertiary education system based on the numerical data, 4) requests for limiting further growth of the tertiary education sector in Poland.

The discussion starts with the stereotypes underlying Poland's policy governing the development of the tertiary education sector. Particular factors that can be used for formulating relevant strategies are named and characterised. This introductory section provides grounds for presenting data illustrating the expansion of the Polish tertiary education sector, mainly the numbers of colleges, students and academic faculty members between 1990 and 2009. The situation is additionally clarified with student-to-teacher ratios and enrolment ratios. All this information serves as a backdrop against which certain elements of the new tertiary education law of 2011 are presented to show the goals to be pursued by the Polish tertiary education policy.

The last section of the article points to the basic factors that must be taken into account, if higher education is to fulfil needs other than market needs.

ZACHODNIE WZORCE I WEWNĄTRZSYSTEMOWE DETERMINANTY ZARZĄDZANIA SZKOLNICTWEM WYŻSZYM W POLSCE

Wprowadzenie

Szkolnictwo wyższe funkcjonuje współcześnie według czwartego modelu klasyfikacji Centre for Educational Research and Innovation (CERI) OECD, mianowicie na zasadach rynkowych (*Higher Education Inc*).

Wśród współczesnych determinant rozwoju szkolnictwa wyższego, obok zmian demograficznych i migracji, pojawia się proces globalizacji wprowadzający międzynarodową konkurencję¹.

Celem niniejszego opracowania jest wykazanie, iż na strukturę zarządzania w polskich uczelniach wyższych, opisaną w znowelizowanej ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, wpływ mają wzorce zewnętrzne – rozwiązania wdrażane w państwach zachodnich oraz ugruntowane, niepodatne na reformy uwarunkowania wewnętrzne (m.in. polska demokracja akademicka).

Polska nie jest pierwszym krajem, który staje przed dylematem wyboru optymalnego modelu zarządzania szkolnictwem wyższym. Idea konkurencyjnych dla stanowiska rektora i akademickiego organu kolegialnego struktur dopuszczających do procesów decyzyjnych interesariuszy zewnętrznych, takich jak rada powiernicza czy konwent, rozważana była uprzednio w innych krajach.

Masowe szkolnictwo wyższe obliguje uczelnie do respektowania już nie tylko zmieniających się oczekiwań państwa, ale również nowych potrzeb studentów, pracodawców i przemysłu oraz regionów, w których są ulokowane².

Słabo rozwinięty system zarządzania uczelniami wyższymi w Polsce skorelowany jest z brakiem profesjonalnego zarządzania strategicznego na poziomie krajowym, gdyż to właśnie cele rozwojowe kraju powinny stanowić podstawę

¹ A. Usher: *Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region*. European Centre for Higher Education 2009.

² M. Kwiek: *Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie*, http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/CPP_RPS_vol.15_Kwiek.pdf, dostęp: 15.03.2011.

do przyjmowania strategii rozwoju uczelni. Proces zawiadywania uczelnią nie jest utożsamiany z profesjonalnym ustaleniem priorytetów i ich konsekwentną realizacją. Istnieje natomiast przekonanie, iż osoby od lat funkcjonujące w środowiskach akademickich z natury rzeczy są najlepiej przygotowane do sterowania uczelniami. Stąd próby przejścia na poziom merytoryczny (analizy, kontroling finansowy) okazują się nieudolne.

Metody badań wykorzystane w celu zidentyfikowania determinant systemu zarządzania szkolnictwem wyższym w Polsce to: opisowa, porównawcza, analiza dokumentów urzędowych.

1. Organy decyzyjne i doradcze – nowy układ sił

Organy nadzoru i koordynacji szkolnictwa wyższego w krajach członkowskich UE mają zbliżone kompetencje:

- minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego (z wyjątkiem Danii i Polski, gdzie nadzór nad niektórymi typami szkół wyższych, np. wojskowymi, artystycznymi, sprawują inni ministrowie);
- ogólnokrajowe ciało kolegialne o kompetencjach doradczych;
- krajowe konferencje rektorów przedstawiające swe rekomendacje ministrowi.

W przypadku organów europejskich uczelni wyższych – wszędzie funkcjonuje organ jednoosobowy o kompetencjach wykonawczych (rektor, prezydent). Natomiast struktura i kompetencje organu kolegialnego o kompetencjach opiniotwórczo-doradczych i decyzyjnych nie jest już jednolita. Mamy tu do czynienia z organem *stricte* akademickim, jakim jest senat uczelni, lub radą. Większość uczelni tworzy ponadto organy kolegialne złożone w większości lub wyłącznie z przedstawicieli interesariuszy (*board of trustees*)³.

Raport OECD sugeruje liczne zmiany w polskim systemie zarządzania szkolnictwem wyższym, które wiążą się przede wszystkim z poprawą umiejętności menedżerskich i włączeniem zewnętrznych interesariuszy. Według ekspertów zapoczątkowane reformy szkolnictwa wyższego w Polsce okazały się wybiórcze i nie zostały doprowadzone do końca. W raporcie zwrócono uwagę na kwestię wprowadzenia ram instytucjonalnych dla uczestniczenia interesariuszy w procesach decyzyjnych. System co prawda daje już takie formalne możliwości, jednak nie są one wykorzystywane⁴.

Raport traktuje również o polskiej demokracji akademickiej, wskazując, iż cele funkcjonowania ciał przedstawicielskich (senatu, rad wydziałów) nie są jasne: eksperci pytają, jaki charakter mają te organy: legislacyjny, doradczy czy

³ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020*. KRASP, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

⁴ *OECD Reviews of Tertiary Education POLAND 2007*, http://www.oecd.org/country/0,3377,en_33873108_33873739_1_1_1_1_1,00.html, dostęp: 14.04.2011.

w końcu zarządczy? Wskazują także na fakt, iż odchodzi się od powierzania uprawnień decyzyjnych tak dużym kolegialnym organom z uwagi na niską efektywność⁵.

Odpowiedź Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich na uświadomione w raporcie mankamenty z zakresu zarządzania jest następująca: „Zarządzanie uczelniami publicznymi będzie oparte na zasadzie harmonizacji, w ramach zwiększonych kompetencji zarządczych rektora, funkcji o charakterze *governance* w sferze kształcenia, badań naukowych i społecznej misji uczelni oraz funkcji o charakterze *management* w sferze zasobów uczelni, z możliwością wprowadzania przez uczelnie, w ramach swych statutów, analogicznego rozdzielenia funkcji nadzorczych pomiędzy senat i nowy organ w postaci rady powierniczej”⁶.

W skrócie, receptą KRASP na systemowe bolączki z zakresu zarządzania jest zwiększenie kompetencji organu jednoosobowego oraz pozostawienie w gestii akademickiego organu kolegialnego decyzji o wprowadzeniu organu konkurencyjnego o bliżej niesprecyzowanym składzie i kompetencjach.

Co do funkcjonowania w systemie zarządczym zewnętrznych interesariuszy, członkowie KRASP gwarantują im jedynie „(...) jednoznaczne rozumienie zasad działania systemu szkolnictwa wyższego oraz misji i reguł ustrojowych poszczególnych uczelni, ich profilu oraz poziomu edukacyjnego i badawczego (...)”⁷ oraz „(...) wprowadzenie w statutach uczelni regulacji ułatwiających utrzymywanie partnerstwa z otoczeniem, w tym umożliwiających włączanie jego przedstawicieli do ciał decyzyjnych, z głosem doradczym w sprawach realizacji tzw. trzeciej misji uczelni”⁸.

Do najważniejszych, zewnętrznych interesariuszy uczelni, należą środowiska biznesu – potencjalni pracodawcy. Wzajemne zależności są ewidentne, natomiast ramy współpracy podyktowane są przez wewnętrzne ustawodawstwo państwowe oraz potrzeby obydwu stron. Mimo zobligowania polskich uczelni wyższych do spisania strategii, niewiele uwagi poświęca się w nich założeniom współpracy z regionalnymi przedsiębiorstwami.

Współpraca taka może sprowadzać się do:

- współzarządzania uczelnią – obecność przedstawicieli środowisk biznesowych w statutowych organach;
- współokreślenia programów kształcenia ze wskazaniem na profil zawodowy;
- wspólnego monitoringu efektywności wprowadzonych programów;
- „kierunków zamawianych” przez pracodawców⁹.

⁵ Ibid.

⁶ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020*. Op.cit., s. 67.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid., s. 89.

⁹ *A New Partnership for the Modernization of Universities: The EU Forum For University Business Dialogue*. COM(2009) 158, Brussels.

2. Sposoby powoływania organów zarządczych

Profesjonalizacja zarządzania uczelniami na świecie obejmuje również metody powoływania organów zarządczych. Analiza metod powoływania rektora wykazuje, że polski sposób – wybór przez kolegium elektorów – stanowi jeden z nielicznych wyjątków w Europie, obok Belgii, Finlandii, Grecji i Hiszpanii. W większości przypadków kompetencję ciał kolegialnych w tym zakresie przejmują rady powiernicze na zasadzie nominacji. Taka procedura stosowana jest w Wielkiej Brytanii, Finlandii, Portugalii, Szwajcarii i Czechach¹⁰.

Według niemieckiego prawa o szkolnictwie wyższym rektor zwyczajowo wybierany jest spośród profesorów zatrudnionych w uczelni, jednak z uwagi na fakt, iż ustawa zezwala na indywidualne rozwiązania w tym zakresie, zmiany w statutach niektórych uczelni stworzyły możliwości wyboru na stanowisko prezydenta (rektora) osoby spoza uczelni. Wymogiem pozostaje ukończenie wyższej uczelni oraz doświadczenie zawodowe obejmujące kwestie akademickie i administracyjne. Co ważne, obowiązek sprawozdawczy rektorów uczelni niemieckich jest rozszerzony – co najmniej raz w roku rektor sprawozdaje na szczeblu państwowym – w ministerstwie lub parlamencie¹¹.

Rady powiernicze w uczelniach niemieckich różnią się zakresem kompetencji i składem. Rada Politechniki w Dreźnie składa się w połowie z członków zewnętrznych. Są to osoby zaufane ze świata nauki, kultury, gospodarki, medycyny, polityki, co umożliwia konfrontację różnych punktów odniesienia. Druga połowa członków rady powoływana jest natomiast na wniosek senatu. Wszyscy członkowie powoływani są przez ministerstwo. Członkowie rady nie pełnią swej funkcji zawodowo, nie są związani umową. Wymogiem jest to, by co najmniej połowa członków rady miała doświadczenie w szkolnictwie wyższym.

Rada Uniwersytetu w Bochum dokonuje wyboru rektora, prorektorów oraz kanclerza. Wyboru sześciu zewnętrznych (niezwiązanych bezpośrednio z uczelnią) członków rady dokonuje gremium wyborcze złożone z dwóch przedstawicieli senatu, dwóch przedstawicieli pochodzących ze składu poprzedniej rady oraz jednego przedstawiciela landu Nordrhein Westfalen. Wybór członków rady zatwierdzany jest także przez władze landu¹².

W innych krajach europejskich także na próżno szukać jednego wzorca składu i kompetencji rady powierniczej: w Austrii, Holandii, Czechach i Słowacji rada złożona jest tylko z członków zewnętrznych, wyłanianych z osób niezwiązanych z uczelnią; w Danii, Irlandii, Włoszech i Szwecji rady składają się w większości z członków zewnętrznych; natomiast Litwa, Słowenia, Portugalia

¹⁰ *Higher Education to 2030*. Vol. 1: *Demography*. OECD, Paris 2008, s. 125-127.

¹¹ A. Makarewicz-Marcinkiewicz: *Kto rządzi w uczelniach europejskich*. „Forum Akademickie”, wrzesień 2008, nr 9, s. 53-54.

¹² *Ibid.*

czy Norwegia wdrożyły model pół na pół: tyle samo członków wewnętrznych i zewnętrznych.

W konkurencyjnej dla tzw. projektu rektorskiego KRASP *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* przygotowanej na zlecenie MNiSW przez zespół Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową czytamy, że w uczelniach publicznych rozdzielone winny być funkcje nadzoru właścicielskiego, zarządzania uczelnią oraz przedstawicielstwa społeczności akademickiej. Współdziałanie nowych dla polskich uczelni publicznych organów: rady powierniczej (złożonej z przedstawiciela Ministra oraz członków wyłonionych przez senat uczelni, władze samorządowe i organizacje przedsiębiorców), kolegium rektorskiego, senatu akademickiego, rady pracowniczej i samorządu studentów ma konstituować zreformowany ustrój szkolnictwa wyższego.

Rada powiernicza uczelni winna składać się z siedmiu członków: jednego reprezentującego Ministra oraz po dwóch wyłonionych spośród kandydatur zgłoszonych przez senat uczelni, władze samorządu terytorialnego właściwego ze względu na lokalizację uczelni oraz organizacje reprezentujące przedsiębiorców. Członkowie rady powierniczej wyłonieni z grona przedstawicieli przedsiębiorców i samorządu terytorialnego będą spełniać określone wymagania, w szczególności:

- będą posiadać doświadczenie w zakresie zarządzania instytucją publiczną lub prywatną o przychodach nie mniejszych niż połowa przychodów uczelni;
- nie mogą być właścicielami ani pracownikami żadnej uczelni, a także wykonywać na rzecz jakiegokolwiek uczelni prac w ramach umów cywilnoprawnych.

Kandydaci zgłaszani przez senat uczelni muszą mieć doświadczenie w pracy naukowo-dydaktycznej, nie mogą jednak być pracownikami nadzorowanej uczelni. Członkowie rady powierniczej są wybierani na okres sześciu lat, przy czym tryb zmiany składu rady powinien gwarantować ciągłość sprawowanych przez nią funkcji. Członkowie rady nie mogą być jednocześnie członkami rady innej uczelni¹³.

3. Trójpodział władz. Zakres kompetencji organów kolegialnych

Ekspertci twierdzą, że tylko swoisty trójpodział władz, stosowany od dawna w uczelniach wyższych Stanów Zjednoczonych, który sprowadza się do tego, że organy władzy w organizacji są reprezentowane przez trzy różne podmioty: właściciela, nadzór i zarząd, gwarantuje efektywność.

¹³ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant*, s. 96, <http://www.dnnt.pole.pl/downloads/pub/20100727.pdf>, dostęp: 20.04.2011.

Do zadań nowego w polskim szkolnictwie wyższym ciała kolegialnego – rady powierniczej – należą:

- nadawanie statutu uczelni na wniosek kolegium rektorskiego;
- powoływanie i odwoływanie członków kolegium rektorskiego i kvestora oraz osób wskazanych w statucie, a także ustalanie szczegółowego zakresu ich obowiązków i odpowiedzialności;
- ocena działania członków kolegium rektorskiego, a także osób pełniących inne funkcje wskazanych w statucie;
- uchwalanie, na wniosek kolegium rektorskiego, strategii uczelni i dokonywanie okresowej oceny jej realizacji;
- uchwalanie, na wniosek kolegium rektorskiego, rocznego planu rzeczowo-finansowego oraz dokonywanie oceny wykonania tego planu;
- zatwierdzanie sprawozdania finansowego;
- przyjmowanie rocznego sprawozdania kolegium rektorskiego z działalności uczelni¹⁴.

Twórcy analizowanej *Strategii* nie przewidują jednoosobowego organu zarządzającego. Zarząd uczelni powinno stanowić kolegium rektorskie jako ciało decyzyjne we wszystkich sprawach niezastrzeżonych w statucie do rozstrzygnięcia przez inne organy. Skład kolegium rektorskiego byłby taki sam, do jakiego jesteśmy już przyzwyczajeni: rektor, prorektorzy oraz kanclerz.

Współczesna organizacja uczelni obejmuje działania rektora, senatu, rad wydziałów, dziekanów. „Ład wewnętrzny polskich uczelni można scharakteryzować jako samorządność skrepowaną szczelnym gorsetem proceduralnym. Kompetencje władz: wykonawczej, legislacyjnej (odpowiadającej za stanowienie wewnętrznego prawa), a także reprezentacji pracowniczej są w uczelniach publicznych pomieszane. Wybieralne senaty i rady wydziałów reprezentują społeczność akademicką, a więc są to organy samorządowe”¹⁵.

Organy te stanowią wewnętrzne prawo, podejmują lub opiniują decyzje zarządcze, nadzorują rektorów i dziekanów, którzy zarazem im przewodniczą. Owe omnipotentne organy samorządowe – decyzyjne, stanowiące prawo, nadzorujące organy jednoosobowe, wypełniają zadania zarządu i jednostki nadzoru jednocześnie. Co więcej, pochodzą ze społeczności akademickiej i ją reprezentują.

W opinii ekspertów Banku Światowego: „Rektorzy i dziekani są wybierani przez duże liczebnie organy, złożone z przedstawicieli pracowników naukowo-dydaktycznych i administracyjnych oraz studentów. (...) zainteresowani partnerzy zewnętrzeni, tacy jak pracodawcy lub samorządy lokalne, nie są reprezentowani w organach zarządzających uczelnią, z wyjątkiem wyższych szkół zawodowych”¹⁶.

¹⁴ Ibid., s. 97-98.

¹⁵ A. Jajszczyk, L. Pacholski: *Pomieszane role*. „Forum Akademickie” 2010, nr 1.

¹⁶ *Szkolnictwo wyższe w Polsce*. Bank Światowy, Warszawa 2004, s. 29.

Zarządzanie społeczne, brak którego zarzucają polskiemu systemowi wyspecjalizowane instytucje międzynarodowe, w innych krajach europejskich jest wymogiem. W Belgii w skład rady administracyjnej, obok rektora, prorektora, przedstawicieli pracowników akademickich, naukowych, administracji oraz studentów, wchodzi po trzech przedstawicieli instytucji społecznych, gospodarczych i publicznych. Rada administracyjna stanowi najwyższą władzę w uniwersytecie.

W Hiszpanii uniwersyteckie rady społeczne to gremia postrzegane jako te, poprzez które społeczeństwo uczestniczy w zarządzaniu uniwersytetami. Przewodniczącego rady społecznej powołuje społeczność autonomiczna z obszaru, na którym znajduje się uczelnia. W ramach swych kompetencji rada społeczna zajmuje się przyjmowaniem budżetu, nadzorowaniem działalności finansowej oraz pozyskiwaniem środków finansowania uniwersytetu¹⁷.

Tymczasem nowelizacja ustawy prawo o szkolnictwie wyższym, nad którą prace trwały od początku kadencji rządu, jest bardzo zachowawcza – daje nowe możliwości, jednak nie wprowadza bezpośrednich zmian. Na dowód wybiórcze zestawienie (li tylko) możliwości z zakresu zarządzania uczelnią:

- Art. 60, ust. 4: „W publicznej uczelni, jeżeli statut tak stanowi, obok senatu lub organu kolegialnego może działać konwent”, ust. 4a: „W publicznej uczelni zawodowej działa konwent”.
- Art. 72, ust. 1 i 2 otrzymują brzmienie: „1. Rektor uczelni publicznej może być powołany w drodze wyborów albo w drodze konkursu. „2a. Sposób powołania rektora, szczegółowe wymagania kwalifikacyjne, jakie musi spełniać kandydat na rektora oraz warunki i tryb przeprowadzania konkursu określa statut”¹⁸.

Ustawa rozszerza możliwości wpływu jednego interesariusza – samorządu terytorialnego, a i to głównie w odniesieniu do wyższych szkół zawodowych, w kontekście możliwości przekazywania środków finansowych¹⁹.

Podsumowanie

Proces urynkowania uczelni wprowadza nowy paradygmat ośrodka akademickiego, mianowicie uniwersytetu przedsiębiorczego (*entrepreneurial university*)²⁰.

Wydaje się jednak, iż przyjazna kohabitacja dwóch wymiarów samorządności: menedżerskiej w znaczeniu kadry zarządzającej najwyższego szczebla

¹⁷ A. Makarewicz-Marcinkiewicz: *Kto rządzi...*, op. cit.

¹⁸ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r., o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz.U. z 2011, nr 84, poz. 455 z dnia 21.04.2011.

¹⁹ Por. A. Makarewicz-Marcinkiewicz: *Uczelnie wyższe w samorządowej polityce edukacyjnej i polityce rynku pracy. Strategie i praktyka*. Red. D. Moroń, K. Zamorska. ATUT, Wrocław 2010.

²⁰ B.R. Clark: *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford 1998.

(rektora, dziekanów), podejmującej decyzje w kwestiach kierunków rozwoju i działalności uczelni oraz akademickiej – konsensualnej w rozwiązywaniu problemów społeczności akademickiej, w polskim systemie bez unormowań prawnych nie jest możliwa.

Konkurencyjny rynek szkolnictwa wyższego wymaga, by uczelnie wychodziły naprzeciw oczekiwaniom i potrzebom społecznym. Jest to cel trudny do realizacji, kiedy brak kanału, za pomocą którego społeczeństwo mogłoby swoje potrzeby sygnalizować oraz możliwości bezpośredniego wpływu na instytucje akademickie.

W sytuacji braku doświadczenia i tradycji w realizacji modelu zarządzania rynkowego pomocne są (jak wskazuje praktyka uczelni europejskich) plany strategiczne – dokumenty przedstawiające misję i strategiczne cele uczelni, łączące cele ze szczegółowymi działaniami przewidzianymi na okresy o zróżnicowanej długości. Organem, który formułuje politykę dotyczącą szkolnictwa wyższego, wyznaczającą ramy krajowych i uczelnianych planów strategicznych, jest ministerstwo. W państwach, gdzie plan strategiczny nie jest obowiązkowy, jest on faktycznie wymagany, gdyż rozdział środków publicznych zależy w dużej mierze od istnienia takiego planu.

We wszystkich krajach europejskich wymienionych w niniejszym opracowaniu wewnątrzuczelniana struktura zarządzania ustalona jest w przepisach. Odgórnym regulacjom poddane są uprawnienia, obowiązki i zadania poszczególnych organów zarządzających uczelni. Do określenia w statutach pozostawia się jedynie kwestie uzupełniające.

Kształt nowej, długo wyczekiwanej ustawy zadowolił z pewnością zwolenników *status quo* w zarządzaniu uczelniami wyższymi. Dotychczasowe uwarunkowania systemowe, wśród nich główna determinanta zarządzania – szeroko pojmowana autonomia uczelni oraz demokracja akademicka bazująca na dużych liczebnie ciałach kolegialnych złożonych z pracowników uczelni sprawiają, iż mimo licznych odwołań do sprawdzonych rozwiązań zachodnich, efekty procesu zarządzania pozostają niezmiennie. Ustawa nie zakończyła toczącej się od lat publicznej dyskusji o kierunkach rozwoju i efektywności systemu, nie rozwiązała też kumulujących się problemów finansowych czy tych związanych z alokacją środków i jakością kształcenia, które to zaniechania wykorzystuje wprawdzie europejska konkurencja.

INTERNAL AND INTERNATIONAL DETERMINANTS OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT IN POLAND

Summary

On the management structure of higher education an equivalent impact have external interaction as well as the internal determinants. Higher education

facilities compete with each other in the regional and global dimension on the free market basis.

European universities are evolving into open organizations for the environment. The model of added value creation is changing: in traditional model supply and demand of services were important, nowadays value-added are new stakeholders (business communities, particularly the local ones, local authorities, NGOs), and it is the inclusion of those entities, which, as institutionalized or not, have a real impact on the decisions of institutions of higher education, should be seen as a strategic goal.

The autonomy of public universities is in fact limited by law, forcing submission to the pattern established by the state. Despite this, the state has little ability to pursue the assumed educational and science policy. The current structure of management in higher education is not sufficiently clear and unwieldy, and substantive autonomy of universities is lower than in many other EU and OECD countries.

The article attempts to answer the question to which extent solutions and experiences of European higher education systems are able to influence the reform process launched in Poland and to identify constraints inside the system which slow this process.

Małgorzata Rószkiewicz

**Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie**

WPŁYW SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO NA KSZTAŁTOWANIE KAPITAŁU INTELEKTUALNEGO – POZYCJA POLSKI NA TLE KRAJÓW EUROPEJSKICH

W literaturze tematu¹ w zasadzie istnieje zgodność, iż kapitał intelektualny kraju to nieobserwowalny zasób wszystkich podmiotów funkcjonujących na jego terytorium, to jest mieszkańców, jednostek gospodarczych, instytucji i organizacji, a także społeczności i jednostek administracyjnych, który jest źródłem generowania aktualnego rozwoju zarówno ekonomicznego, jak i społecznego oraz źródłem dobrobytu społecznego i wzrostu gospodarczego w przyszłości. Większość autorów wyróżnia cztery składowe kapitału, to jest kapitał ludzki, kapitał społeczny, kapitał strukturalny i kapitał relacji². Kapitał ludzki wyznaczany jest przez wiedzę, zdolności i umiejętności, jakie posiadają członkowie społeczeństwa, a także takie predyspozycje jak przedsiębiorczość, innowacyjność oraz orientacja na rozwój osobisty³. Kapitał społeczny wyznaczają normy społeczne i prawne oraz uznawane przez społeczeństwo wartości, a także zwyczajnie budujące relacje społeczne i ekonomiczne⁴. Kapitał strukturalny wyzna-

¹ D.G. Andriessen, Ch.D. Stam: *Measuring the Lisbon agenda – the intellectual capital of the European Union*. Centre for Research in Intellectual Capital, version 2004; N. Bontis: *National Intellectual Capital Index. A United nations initiative for the Arab region*. „Journal of Intellectual Capital” 2004, Vol. 5, No. 1, s. 13-39; D. Węziak: *Measurement of national intellectual capital application to UE countries*. IRISS Working Paper 2007, No. 13, CEPS/INSTEAD, Differdange, Luxembourg.

² J.R. Pomedá, M.C. Merino, R.C. Murcia, M.L. Villar: *Towards an Intellectual Capital of Madrid: New Insight and Developments*. Paper presented at The Transparent Enterprise 2002; N. Bontis: Op. cit.; D.G. Andriessen, Ch.D. Stam: Op. cit.; A. Bonfour, L. Edvinsson: *Intellectual Capital for Communities: Nations, Regions and Cities*. Elsevier, London 2005; A. Lerro, D. Carlucci, G. Schiuma: *Intellectual Capital Index. Relationships between Intellectual Capital Index and Value Creation Capability within Italian Regions*. Frontiers of E-Business Research 2005; E. Pascher, S. Shachar: *The Intellectual Capital of the State Israel*. W: *Intellectual Capital for Communities, Nations, Regions and Cities*. Red. A. Bonfour, L. Edvinsson. Elsevier Butterworth-Heinemann, London 2005; D. Węziak: Op. cit.

³ OECD: *The Well-being of Nations. The role of human and social capital* 2001, http://www.oecd.org/find/Document/0,2350,en2649_3454311111,00.html, stan na dzień 20.01.2007, s. 18, 65.

⁴ R. Schuller: *The Complementary Roles of Human and Social Capital*. International Symposium – The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being 2000, <http://www.oecd.org/dataoecd/5/48/1825424.pdf>, stan na dzień 7.10.2007; J. Helliwell: *The Contribution of Human and Social Capital to Sustain Economic Growth and Well-Being. Symposium Report* 2005, <http://www.oecd.org/dataoecd/4/52/1824562.pdf>

czany jest przez infrastrukturę społeczną i techniczną, kapitał relacji zaś wiąże się ze zdolnością regionu do rozwoju i innowacji⁵.

System szkolnictwa wyższego uznaje się za główny składnik kształtowania kapitału intelektualnego regionu. W pierwszej kolejności ma on wpływ na poziom kapitału ludzkiego, ale także kształtuje kapitał strukturalny i relacji. Wśród podstawowych charakterystyk systemu szkolnictwa wyższego można wyróżnić dwie podstawowe grupy. Pierwsza obejmuje wskaźniki zasięgu funkcjonowania systemu, druga zaś obejmuje wskaźniki jakości jego funkcjonowania. Do najważniejszych zalicza się 11 następujących charakterystyk systemu szkolnictwa wyższego:

- udział osób w wieku 25-64 lata z wykształceniem co najmniej średnim w ogólnej liczbie ludności,
- udział osób z wykształceniem co najmniej średnim w grupie osób w wieku 20-24 lata,
- liczbę absolwentów kierunków ścisłych i technicznych szkół wyższych przypadającą na 1000 osób w wieku 20-29 lat⁶,
- udział studentów z UE-27, EEA i krajów kandydujących⁷ wśród studentów danego kraju,
- udział studentów danego kraju wśród studentów krajów z grupy państw UE-27, EEA i krajów kandydujących⁸,
- pozycję w rankingu pod względem jakości instytucji prowadzących badania naukowe⁹,
- pozycję w rankingu pod względem współpracy nauki i przemysłu¹⁰,
- sumę punktów uczelni danego kraju według tzw. listy szanghajskiej¹¹,
- udział wydatków na R&D w GDP¹²,
- liczbę opublikowanych artykułów naukowych na 1 mln mieszkańców¹³,
- relatywną pozycję cytowanych publikacji naukowych¹⁴.

Zbiór tych wskaźników posłużył jako podstawa relatywnej oceny rozwoju systemu szkolnictwa wyższego w Polsce na tle wybranej grupy państw UE oraz wpływu tego systemu na kształtowanie się ich kapitału intelektualnego.

⁵ N. Bontis: Op. cit.

⁶ *Science and technology graduates – total tertiary graduates in science and technology per 1000 of population aged 20-29 years*, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal>

⁷ *Inflow of students (ISCED 5-6) from EU-27, EEA and Candidate countries – as % of all students in the country*, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal>

⁸ *Students (ISCED 5-6) studying in another EU-27, EEA or Candidate country – as % of all students*, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal>

⁹ *Quality of scientific research institutions*, <http://www.gcr.weforum.org/>

¹⁰ *University-industry research collaboration*, <http://www.gcr.weforum.org/>

¹¹ *Total score of top World Universities*, <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2004/top500list.htm>

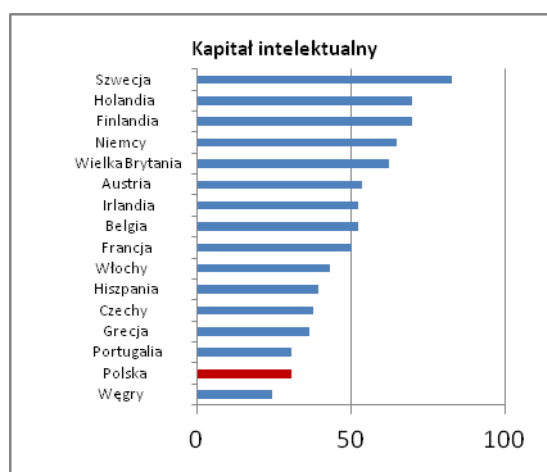
¹² *Gross domestic expenditure on R&D (GERD) percentage of GDP*, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal>

¹³ *Scientific articles per million population. Report: Science and Technology in the OIC Member*, 2007.

¹⁴ *Relative prominence of cited scientific literature*, <http://fiordiliji.sourceoecd.org/pdf/a14.pdf>

W pomiarze kapitału intelektualnego jako wielkości bezpośrednio nieobserwowalnej przyjmuje się podejście wskaźnikowe. Na potrzeby niniejszego opracowania oszacowano poziom kapitału intelektualnego oraz poziomy jego czterech składowych dla Polski ogółem i wybranych 16 krajów UE¹⁵, wykorzystując 117 wskaźników, w większości przypadków odnoszących się do 2006 roku¹⁶. Wykorzystano dane, na podstawie których w 2008 roku dokonano pomiaru kapitału intelektualnego Polski w układzie grup pokoleniowych, w ramach prac nad przygotowaniem *Raportu o kapitale intelektualnym Polski* przez zespół ekspertów Kancelarii Prezesa Rady Ministrów.

Uzyskane wyniki wskazują na prawidłowości wcześniej już sygnalizowane w innych próbach pomiaru kapitału intelektualnego Polski i krajów UE¹⁷. Na tle krajów europejskich, zarówno pod względem poziomu kapitału intelektualnego ogółem, jak i poziomu jego czterech głównych składowych, Polska należy do grupy krajów europejskich osiągających wyniki relatywnie niskie. Pod względem poziomu kapitału intelektualnego ogółem, kapitału ludzkiego i kapitału strukturalnego uzyskane wyniki plasują Polskę na przedostatnim miejscu w grupie 16 wyróżnionych w pomiarze krajów UE, zaś pod względem poziomu kapitału rozwoju Polska zajęła ostatnie miejsce. Najlepszy wynik, jaki charakteryzował Polskę, dotyczył kapitału społecznego, plasując nasz kraj na 9. miejscu, co schematycznie przedstawiają rysunki 1-3.



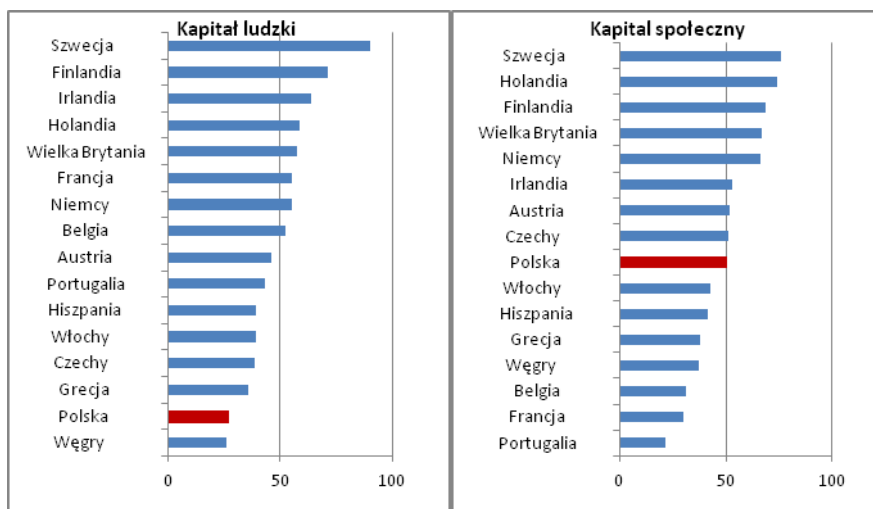
Rys. 1. Indeks kapitału intelektualnego dla Polski i wybranej grupy krajów UE

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych statystycznych *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 2008, www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/

¹⁵ <http://www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/>

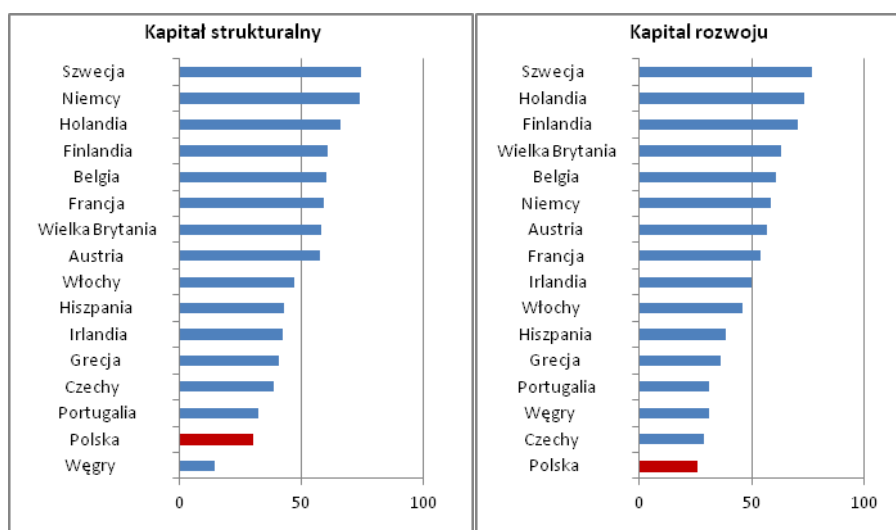
¹⁶ Większość zebranych danych dotyczyła lat 2005-2006 lub lat sąsiednich.

¹⁷ D. Węziak: Op. cit.



Rys. 2. Indeks kapitału ludzkiego i kapitału społecznego dla Polski i wybranej grupy krajów UE

Źródło: Ibid.



Rys. 3. Indeks kapitału strukturalnego i kapitału rozwoju dla Polski i wybranej grupy krajów UE

Źródło: Ibid.

Analizując związki między wyróżnionymi cechami systemu szkolnictwa wyższego oraz poziomem kapitału intelektualnego w wyróżnionej grupie krajów, podjęto próbę modelowania ich oddziaływania na poziom kapitału intelektualnego. W pierwszej kolejności zanalizowano strukturę wyróżnionych wskaźników

charakteryzujących system szkolnictwa wyższego. Analiza macierzy korelacji wyróżnionych wskaźników wskazała, iż zbiór tych zmiennych ma strukturę trójczynnikową, co pozwoliło na zredukowanie przestrzeni analizy do trzech wymiarów. Podstawą takiej oceny były wartości własne macierzy korelacji rozważanych wskaźników oraz stopień odtwarzania zmienności analizowanych zmiennych przez pierwsze trzy główne składowe. Wariancje pierwszych trzech składowych, opisane wartościami własnymi tej macierzy, znacznie przekraczały wartość 1, wskazując na spore zróżnicowanie ich wartości, a łączna ich zmienność odtwarzała 69,7% łącznej zmienności wszystkich jedenastu wyróżnionych wskaźników systemu szkolnictwa wyższego. Wyniki te można uznać za satysfakcjonujące. Macierz wag po rotacji Varimax wskazuje na grupowanie się cech systemu szkolnictwa wyższego, co pozwoliło na interpretację każdej z wyodrębnionych składowych. Wartości te zestawia tabela 1.

Tabela 1

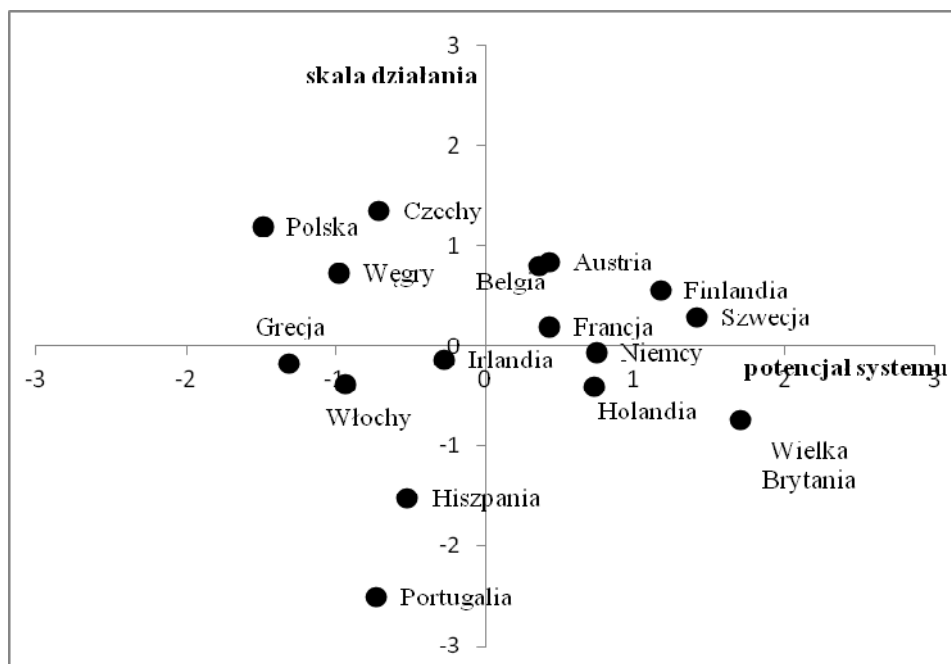
Macierz wag po rotacji typu *Varimax*

Zmienne – cechy systemu szkolnictwa wyższego	Składowa 1	Składowa 2	Składowa 3
Liczba opublikowanych artykułów naukowych na 1 mln mieszkańców	0,897	0,067	0,083
Relatywna pozycja cytowanych publikacji naukowych	0,857	-0,074	0,187
Udział wydatków na R&D w GDP	0,834	0,261	0,069
Pozycja w rankingu pod względem jakości instytucji prowadzących badania naukowe	-0,781	-0,117	-0,082
Udział studentów z UE-27, EEA i krajów kandydujących wśród studentów danego kraju	0,727	0,365	-0,019
Suma punktów uczelni danego kraju według tzw. Listy szanghajskiej	0,677	-0,159	-0,245
Udział osób z wykształceniem co najmniej średnim w grupie osób w wieku 20-24 lata	0,071	0,924	0,224
Udział osób w wieku 25-64 lata z wykształceniem co najmniej średnim w ogólnej liczbie ludności	0,316	0,855	-0,098
Pozycja w rankingu pod względem współpracy nauki i przemysłu	-0,046	0,434	-0,124
Udział studentów danego kraju wśród studentów krajów z grupy państw UE-27, EEA i krajów kandydujących	-0,153	0,014	0,921
Liczba absolwentów szkolnictwa wyższego kierunków ścisłych i technicznych na 1000 osób z populacji w wieku 20-29 lat	0,398	-0,143	0,681

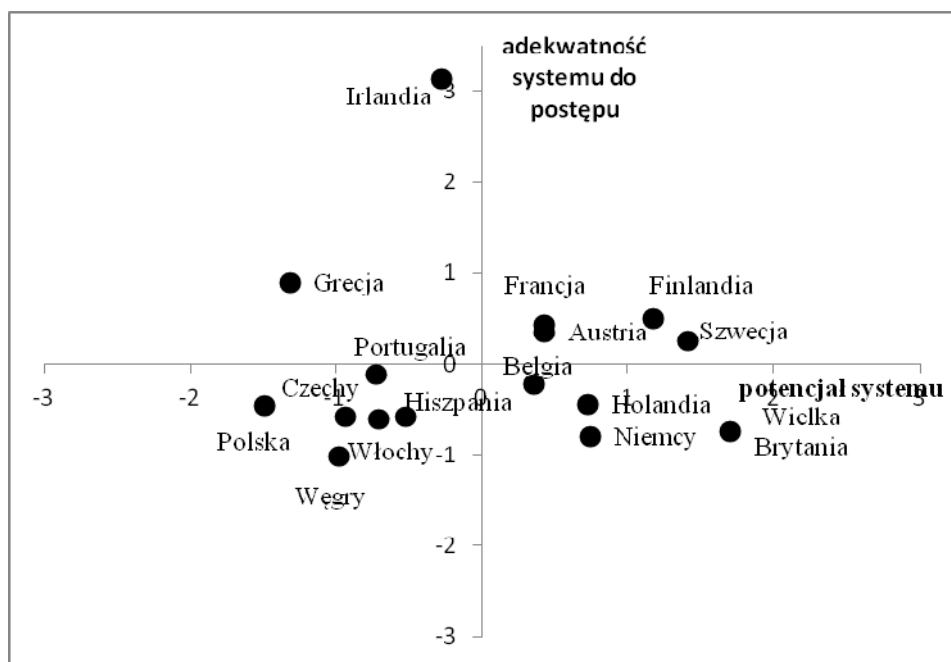
Główne składowe, wyodrębnione według powyższego systemu wag, są nieskorelowane, a ich wartości są standaryzowane, co daje możliwość porównania ich wartości. Wyznaczone wartości wag wskazują, iż pierwszych 6 cech systemu szkolnictwa wyższego jest najsilniej powiązanych z pierwszą składową, z kolei następne trzy są najsilniej powiązane z drugą, a ostatnie dwie cechy systemu szkolnictwa wyższego są najsilniej powiązane z trzecią główną składową. Biorąc pod uwagę powyższe uporządkowanie, można pierwszej głównej składowej przypisać rolę zmiennej skalującej potencjał systemu szkolnictwa wyższego kształtującego jego konkurencyjność na rynku naukowo-badawczym, drugiej składowej – rolę zmiennej skalującej ekstensywne możliwości systemu szkolnictwa wyższego, zaś składowej trzeciej – rolę zmiennej skalującej adekwatność systemu do postępu wiedzy i technologii. Tak zdefiniowane wymiary systemu szkolnictwa wyższego pozwalają na przejrzystą charakterystykę systemu szkolnictwa wyższego w Polsce na tle wybranej grupy państw europejskich oraz ocenę wpływu tego systemu na kształtowanie się kapitału intelektualnego kraju.

Jak ilustrują to dane zestawione na rys. 6-8, Polska należy do grupy krajów UE o najniższym potencjale systemu szkolnictwa wyższego (i kraj nasz dzieli znaczny dystans od czołówki państw europejskich) oraz o relatywnie niskiej adekwatności systemu do postępu wiedzy i technologii, chociaż w tym zakresie nie występują tak znaczne różnice między krajami. Natomiast pod względem skali działania systemu Polska plasuje się na jednej z najwyższych pozycji w grupie analizowanych państw. Uzyskane wyniki wskazują, że w ocenie porównawczej Polski na tle innych krajów europejskich wyraźnie widoczna jest znaczna dysproporcja między charakterystykami systemu szkolnictwa wyższego odnoszącymi się do jakości tego systemu oraz do skali jego funkcjonowania. Oznacza to, że rozwój systemu w Polsce ma przede wszystkim charakter ekstensywny, a za wzrostem jego skali nie idzie wzrost jakości jego funkcjonowania.

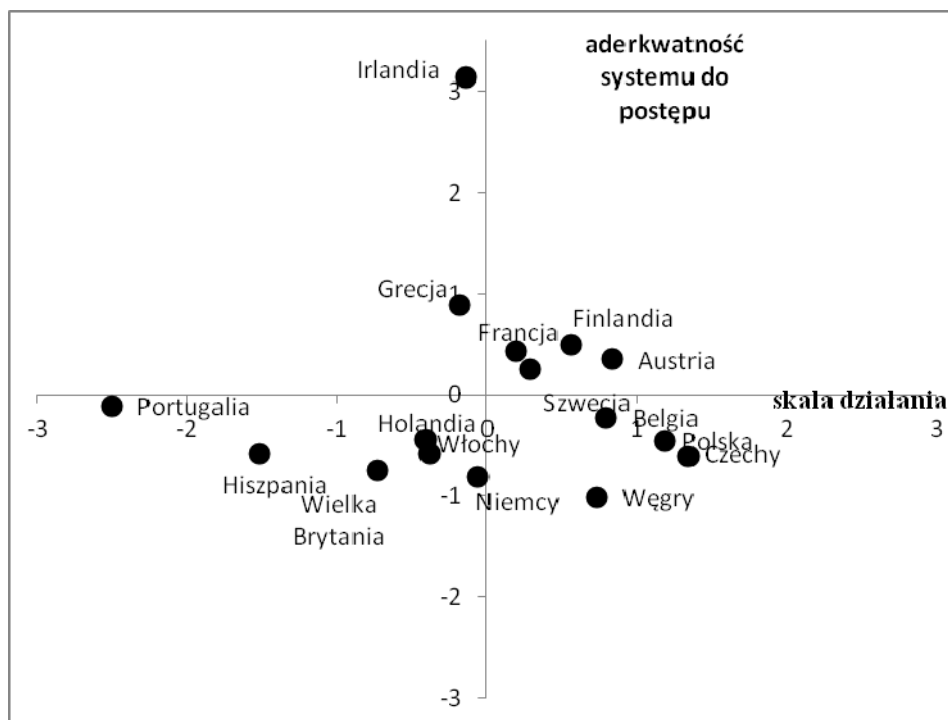
W analizie związków między wyodrębnionymi wymiarami charakteryzującymi systemy szkolnictwa wyższego wybranych krajów UE i poziomem ich kapitału intelektualnego podjęto próbę modelowania tych zależności. Wyodrębnione metodą głównych składowych wymiary charakteryzujące systemy szkolnictwa wyższego z definicji są porównywalne i niezależne, co pozwala na jednoczesne włączenie ich do modelu zależności oraz porównanie wartości oszacowanych współczynników. Analiza zależności wskazała, że najważniejszą stymulantą kapitału intelektualnego w badanej grupie krajów europejskich okazała się pierwsza składowa, odnosząca się do potencjału całego systemu kształtującego jego konkurencyjność na rynku naukowo-badawczym, zaś druga i trzecia odgrywają marginalną rolę, na co wskazują wartości współczynników korelacji zestawione w tabeli 2. Oszacowane wartości współczynników modelu regresji wielorakiej zestawia tabela 3.



Rys. 6. Systemy szkolnictwa wyższego wybranej grupy państw UE ze względu na skalę działania i ich potencjał



Rys. 7. Systemy szkolnictwa wyższego wybranej grupy państw UE ze względu na adekwatność systemów do postępu wiedzy i technologii oraz ich potencjał



Rys. 8. Systemy szkolnictwa wyższego wybranej grupy państw UE ze względu na adekwatność systemów do postępu wiedzy i technologii oraz skalę działania

Tabela 2

Skorelowanie wskaźnika kapitału intelektualnego z wyodrębnionymi wymiarami systemu szkolnictwa wyższego dla wybranej grupy 16 państw UE

Korelacja Pearsona	Potencjał systemu szkolnictwa wyższego	Skala działania systemu szkolnictwa wyższego	Adekwatność systemu szkolnictwa wyższego do postępu wiedzy i technologii
Kapitał intelektualny	0,898	0,072	0,157

Tabela 3

Oceny współczynników regresji wielorakiej kapitału intelektualnego względem trzech wymiarów systemu szkolnictwa wyższego

Składniki modelu kapitału intelektualnego	Wartość współczynnika regresji
(Stała)	50,000
Potencjał systemu szkolnictwa wyższego	14,973
Skala działania systemu szkolnictwa wyższego	1,203
Adekwatność systemu szkolnictwa wyższego do postępu wiedzy i technologii	2,623

Uzyskane oszacowania wskazują, iż efekt oddziaływania potencjału systemu szkolnictwa wyższego warunkującego konkurencyjność systemu na rynku naukowo-badawczym na poziom kapitału intelektualnego jest ponad 12-krotnie wyższy niż oddziaływania skali funkcjonowania systemu i prawie 6-krotnie wyższy niż efekt oddziaływania adekwatności systemu do postępu wiedzy i technologii. Zatem, by zlikwidować dystans dzielący Polskę względem wiodących państw UE, w pierwszej kolejności konieczne jest zwiększanie tego potencjału. Przewidywane przez ekspertów OECD kierunki zmian systemu szkolnictwa wyższego powinny temu sprzyjać.

Zdaniem ekspertów OECD przewidywania międzynarodowe w zakresie szkolnictwa wyższego, które ujawnią się do 2030 roku, w pierwszej kolejności obejmą¹⁸:

- wzrost liczby studentów,
- wzrost udziału kobiet w edukacji wyższej,
- wzrost zróżnicowania zbiorowości studentów poprzez umiędzynarodowienie tej społeczności, podejmowanie studiów przez osoby spoza grupy wieku 19-24 lata, podejmujące studia w niepełnym wymiarze czasowym itp.,
- poszerzanie się bazy socjalnej w szkolnictwie wyższym,
- w wyniku zmiany postaw i polityki w centrum debaty publicznej znajdą się zagadnienia odnoszące się zarówno do dostępności szkolnictwa wyższego, jak i uaktywnienia grup o mniejszych szansach w tym zakresie,
- wzrost umiędzynarodowienia pracowników akademickich oraz wzrost ich mobilności, jednakże nadal uzależniony od lokalnych, krajowych warunków,
- wzrost zróżnicowania aktywności i funkcji pracowników akademickich, wzrost zróżnicowania ich specjalności oraz form zawieranych z nimi kontraktów.

W zmianach tych tkwi szansa na zmniejszenie dystansu Polski względem ocenianych tu państw UE. Zmiany te powinny bowiem sprzyjać zwiększeniu potencjału systemu szkolnictwa wyższego poprzez wzrost udziału wydatków na R&D w GDP przy poprawie jakości instytucji prowadzących badania naukowe. Powinno za tym iść zwiększenie liczby publikowanych artykułów naukowych na 1 mln mieszkańców oraz podniesienie pozycji cytowanych publikacji naukowych. Umiędzynarodowienie uczelni daje szansę na wzrost udziału studentów z UE-27, EEA i krajów kandydujących wśród studentów naszego kraju oraz na poprawę pozycji naszych uczelni na tzw. liście szanghajskiej. W zmianach tych tkwi zatem szansa na zmianę pozycji Polski zarówno jeśli chodzi o potencjał systemu szkolnictwa wyższego, jak i wynikający z jego funkcjonowania poziom kapitału intelektualnego kraju.

¹⁸ Na podstawie: Ph.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley: *Trends in global Higher Education: Tracking an Academic resolution. Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Executive Summary*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO 2009.

**THE IMPACT OF HIGHER EDUCATION SYSTEM ON SHAPING
INTELLECTUAL CAPITAL – A COMPARISON ANALYSIS
OF POLAND AND OTHER UE COUNTRY**

Summary

This paper enclose an analyze of the relation between intellectual capital and development of the system of higher education. The measurement was executed for the set of 16 UE countries, including Poland. Applied approach into the measurement of intellectual capital was regarded as the extension of the proposals presented by author in the Report of Intellectual Capital of Poland (www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip). The paper focuses on crucial features of the higher education system which had been extracted in the procedure of principal components. A main advantage of applying the method of principal components was to merge chosen indicators of higher education system into three main factors. The first factor refers to system's potential shaping its competitiveness on R&D international market. The second factor refers to the range of the system and the third refers to adequacy of the system to the improvement of know-how. Using these components a comparison analysis of Polish higher education system was examined and compared with systems of other UE countries. The study examined also the influence of these crucial factors on the level of intellectual capital. A regression model describing dependence of intellectual capital on these core components was estimated. The results show a big disproportion between quality and range of the Polish higher education system. That means that the prevalent development of Polish higher education system focuses on the scale of functioning but with extensive development does not follow development of quality. However, the model of the relation estimated for a set of UE countries showed that the qualitative features of the higher education system play crucial role in shaping level of intellectual capital.

PROCES BOLOŃSKI A SYSTEM SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE

Wprowadzenie

Kraje Unii Europejskiej charakteryzują się nie tylko swobodnym przepływem osób, wspólnym rynkiem dóbr i usług oraz wspólną walutą, ale także wspólnym obszarem edukacyjnym. „Europa Wiedzy”, jak określa się wspólne inicjatywy w ramach nauki i szkolnictwa wyższego (nazywane procesem bolońskim), jest ważnym czynnikiem rozwoju społecznego oraz niezbędnym elementem procesu budowy narodowej i europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Odpowiedni poziom wykształcenia pomaga sprostać wyzwaniom współczesności oraz wzmacnia konkurencyjność zarówno w wymiarze lokalnym, jak i globalnym. Realizacja procesu bolońskiego wymaga właściwie zorganizowanego systemu edukacji. Ważnymi elementami nowoczesnego systemu edukacji muszą być, poza jej wysoką jakością, wyrabianie nawyku ciągłego uczenia się oraz realizacja skutecznego transferu wiedzy do praktyki. Wiedza, której nie można zastosować w praktyce gospodarczej, nie ma wartości użytecznej. Celem opracowania jest ukazanie roli edukacji we współczesnej gospodarce z nawiązaniem do procesu bolońskiego, który w dużej mierze odpowiada za konsolidację europejskiej przestrzeni edukacyjnej.

1. Rola edukacji w gospodarce opartej na wiedzy

Pojęcia „edukacja” ma wymiar wieloaspektowy, dlatego jest różnie definiowane. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że jest to pojęcie szerokie i zawiera takie aspekty jak: intelektualny, psychologiczny i moralny. Odpowiednim ujęciem, wykorzystywanym we współczesnych gospodarkach, jest ujęcie zaproponowane przez organizację UNESCO. Edukacja to realizacja programu ewolucji istoty ludzkiej w toku całego życia z myślą o integralnym rozwoju w zakresie umysłowym, fizycznym, moralnym. Jest to proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, szeroko pojętych wartości kultury,

lecz także inspirowanie postawy twórczej, samodzielności myślenia, zdolności do samokształcenia. Pojęcie edukacja odnosi się także do integracji jednostek z życiem kulturalnym, społecznym, ekonomicznym określonej wspólnoty, a tym samym przygotowuje rezerwy ludzkie dla jej wzbogacania. Poziom edukacji coraz częściej wpływa na poziom zatrudnienia, rozkład dochodów, a w konsekwencji coraz bardziej decyduje o zamożności społeczeństwa. Badania związku między edukacją a rozwojem gospodarczym, edukacją lub wykształceniem a rynkiem pracy są od dawna wpisane w nurt badań ekonomicznych¹.

Pojęcia „wiedza” na gruncie nauk ekonomicznych nie jest do końca sprecyzowane. Posługujemy się najczęściej wieloma koncepcjami określającymi zbiorczo nazwę „wiedza”. Definicja gospodarki opartej na wiedzy (GOW) została sformułowana w ujęciu mikro- i makroekonomicznym. W aspekcie mikroekonomicznym GOW określa się jako gospodarke, w której działa wiele przedsiębiorstw, gdzie wiedza stanowi ich przewagę konkurencyjną². W ujęciu makroekonomicznym definicja GOW została sformułowana przez OECD i Bank Światowy w 1999 roku i określiła gospodarke wiedzy jako zbiór zaawansowanych technologii, takich jak informatyka i telekomunikacja oraz sektorów wykwalifikowanej siły roboczej, takich jak finanse czy edukacja³.

Zmiany zachodzące we współczesnych gospodarkach narodowych wskazują na nasilającą się globalną konkurencję. Kraje UE zaczęły podejmować różne przedsięwzięcia mające służyć poszerzeniu zasobów wiedzy i jej upowszechnianiu. Działania te mają na celu budowę gospodarki opartej na wiedzy. W pierwszej kolejności objęły one wzmocnienie bazy naukowej i technicznej. W 2005 roku zaproponowano dodatkowo: pełne otwarcie rynków zamówień rządowych i pracy, przeznaczenie pomocy państwa dla sektorów o najwyższym potencjale wzrostu, zwiększenie wydatków na badania i rozwój do 3% PKB oraz opracowanie indywidualnych programów walki z bezrobociem dla każdego z krajów Unii Europejskiej⁴.

Proces promowania gospodarki opartej na wiedzy powinien obejmować trzy strategiczne obszary, wprowadzające nowe paradygmaty i skale działania przede wszystkim w polityce edukacyjnej, badaniach naukowych i polityce innowacyjnej realizowanej w sektorze MSP. Każdy z tych segmentów gospodarki ma zapewnić właściwy poziom wykształcenia zasobów pracy oraz nowoczesne

¹ J. Grodzicki: *Edukacja czynnikiem rozwoju gospodarczego*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 9 i nast.

² A.K. Koźmiński: *Jak tworzyć gospodarke oparta na wiedzy?* W: *Strategia rozwoju Polski u progu XXI wieku*. PAN, Warszawa 2001.

³ J. Grodzicki: *Edukacja czynnikiem rozwoju...*, op. cit.

⁴ B. Kryk, K. Włodarczyk-Śpiewak: *Inwestycje w kapitał ludzki a rozwój gospodarki opartej na wiedzy na przykładzie Polski* W: *Kapitał ludzki w gospodarce opartej na wiedzy*. Red. D. Kopycińska. Printgroup, Szczecin 2006, s. 81.

rozwiązania technologiczne w kontekście tworzenia gospodarki wiedzy⁵. Jest to proces długotrwały, ale konsekwentnie realizowany, spowoduje pozytywne określone efekty długookresowe, które powinny charakteryzować się: przyspieszeniem rozwoju gospodarczego mierzonego PKB, wzrostem konkurencyjności polskiej gospodarki oraz rozwojem sektorów nowoczesnej gospodarki i poprawą jakości życia. W literaturze przedmiotu twierdzi się, że priorytetowe znaczenie w budowaniu nowoczesnej gospodarki ma sprawny i kreatywny system edukacyjny.

2. Proces boloński na rzecz tworzenia jednolitego szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej

Proces boloński zapoczątkowany został w maju 1998 roku przez przedstawicieli Włoch, Niemiec, Francji i Wielkiej Brytanii. Proces boloński zobowiązuje do rozwoju europejskiej przestrzeni w obszarze szkolnictwa wyższego oraz do wspierania integracji ekonomicznej, finansowej i handlowej dokonującej się w zjednoczonej Europie. U podstaw procesu bolońskiego leży przekonanie, że niska mobilność zasobów pracy, mała konkurencyjność absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, wzrost poziomu bezrobocia związane są przede wszystkim z brakiem przejrzystości i różnorodności kwalifikacji oferowanych przez europejskie uczelnie. Pomimo iż negatywne aspekty szkolnictwa wyższego nie zostały przedstawione w sposób jednoznaczny, proces boloński uznany został za wyraz niskiej oceny efektywności szkolnictwa wyższego. Kontrowersje dotyczyły zapisów odnoszących się do ogólnych ram i zasad cykli studiów, stopni oraz programów nauczania. Deklaracja traktowana była jako próba ujednolicenia szkolnictwa wyższego, a jednocześnie została narzucona środowiskom akademickim przez krajowe rządy.

Deklaracja bolońska podkreśla zasadniczą rolę uniwersytetów w tworzeniu europejskiej przestrzeni gospodarki wiedzy. Do kluczowych zadań stojących przed szkolnictwem wyższym zaliczono:

- uznawanie europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie pod względem rozwoju zawodowego, mobilności, współpracy, programów studiów, szkoleń i badań,
- system porównywalnych stopni i tytułów akademickich (wprowadzenie suplementu do dyplomu),
- system punktów pozwalającego na ich transfer i akumulację (ECTS),
- zwiększenie mobilności studentów i nauczycieli akademickich,

⁵ A. Skórska, R. Jeż: *Polski rynek pracy wobec tworzenia gospodarki wiedzy*. W: *Innowacyjność w budowaniu gospodarki wiedzy w Polsce*. Red. E. Okoń-Horodyńska, S. Pangsy-Kania. IWił, Warszawa 2007, s. 48-59.

- promowanie współpracy w zakresie zapewnienia jakości kształcenia, m.in. poprzez wypracowanie mechanizmów wzajemnego uznawania ocen, akredytacji i certyfikacji,
- działania szkolnictwa wyższego oparte na dwóch podstawowych cyklach kształcenia (3-letnie – studia licencjackie i na przykład magisterskie); ukończenie pierwszego z nich powinno być warunkiem przyjęcia na drugi oraz powinny być uznawane na rynku pracy.

Od 1999 roku zalecenia sformułowane w deklaracji bolońskiej uległy niewielkiej modyfikacji. Do dwóch podstawowych cykli studiów jako trzeci dołączono studia doktoranckie. Wszystkie te elementy, przy utrzymaniu indywidualnych cech systemów krajowych, tworzyć mają europejski obszar szkolnictwa wyższego. Deklaracja sorbońska, jak i deklaracja bolońska odwołują się do zasad, które polegają na poszanowaniu różnorodności i niezależności historycznie ukształtowanych krajowych modeli szkolnictwa wyższego⁶. Karta jest potwierdzeniem tradycyjnych wartości oraz odpowiedzialności, jaką uniwersytety odznaczają wobec społeczeństwa. N. Sanz napisał, iż „przyszłość ludzkości zależy w dużym stopniu od rozwoju kulturowego, naukowego i technicznego”⁷.

Warto także zastanowić się nad znaczeniem deklaracji bolońskiej i zapoczątkowanego przez nią procesu bolońskiego. Szczególną rolę w procesie bolońskim odgrywa Komisja Europejska. Komisja, mimo że nie podpisała deklaracji i nie jest też w niej wspomniana jako instytucja współuczestnicząca w procesie reform, jednak aktywnie uczestniczy we wszystkich aspektach wdrażania deklaracji. Proces boloński ma zatem charakter mieszany, co oznacza, że każdy z uczestników, realizując cele europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego, wnosi własny potencjał i reprezentuje własną perspektywę i interesy swojego środowiska. Komisja Europejska może realizować swoje cele dotyczące budowania jednolitych systemów edukacji i rozwijania mobilności akademickiej⁸. Reformy szkolnictwa wyższego prowadzone od początku lat 70. na poziomie krajowym nie przyniosły jednak spodziewanych efektów. Rządy państw, tworząc ponadnarodową politykę edukacyjną, uznały celowość wzmocnienia swojej pozycji w kraju poprzez uzyskanie międzynarodowego wsparcia dla wprowadzanych przekształceń.

⁶ Ważnym komponentem są zasady uznawane przez środowiska akademickie. Zebrano je w *Magna Charta Universitatum*, dokumencie podpisanym przez rektorów uniwersytetów europejskich 18 września 1988 r., stanowiącym manifest środowisk akademickich. Za podstawowe zasady uznano tam: autonomię uniwersytetów; nierozzerwalność nauczania i badań; wolność prowadzenia badań i dydaktyki; zdobywanie uniwersalnej wiedzy traktowane jako misja uniwersytetu będącego powiernikiem europejskiej tradycji humanistycznej. Zob.: N. Sanz, S. Bergan: *Magna Charta Universitatum*. W: *The Heritage of European Universities*, Strasbourg 2002, s. 181-182.

⁷ Ibid., s. 181.

⁸ Pobudzanie mobilności studentów i nauczycieli akademickich w ramach programu Erasmus było przedsięwzięciem pozytywnym, jednakże problem uznawalności dyplomów przy użyciu instrumentów prawa wspólnotowego zakończył się niepowodzeniem. Ma to odniesienie do art. 149 traktatu o Wspólnocie Europejskiej, który mocno podkreśla całkowitą kompetencję krajowych rządów w tej dziedzinie.

3. Polskie szkolnictwo wyższe a zalecenia deklaracji bolońskiej

Polska jako sygnatariusz deklaracji bolońskiej przyjęła zobowiązanie respektowania i wdrażania postanowień bolońskich. W pracach nad kształtem procesu bolońskiego w Polsce uczestniczą przedstawiciele Państwowej Komisji Akredytacyjnej i Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Charakterystykę procesu bolońskiego w Polsce należy rozpocząć od ważnego dla całego zespołu reform, to jest od podziału studiów na dwa podstawowe etapy – *undergraduate* i *graduate*. Od lat 90. w Polsce studia dzielą się na dwa cykle – studia zawodowe (np. licencjackie czy inżynierskie) i uzupełniające magisterskie. W przypadku 96 kierunków na ogólną liczbę 102 istnieje możliwość takiej organizacji toku studiów⁹. Na wszystkich kierunkach prowadzone są jednolite studia magisterskie. Tendencję tę wzmacnia stanowisko Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, która wymaga przygotowania standardów nauczania (dawniej – minimów programowych) dla nowo tworzonego studiów przy założeniu, że będą to jednolite pięcioletnie studia magisterskie. Senaty wyższych uczelni (także władze uczelni prywatnych, które nabywają prawo do organizowania studiów magisterskich po trzyletnim okresie prowadzenia studiów licencjackich) wybierają jednolite pięcioletnie studia magisterskie jako opcję korzystniejszą. Ważną rolę odgrywa także przyzwyczajenie do jednolitego modelu kształcenia akademickiego, który obowiązywał przez całe dziesięciolecie w Polsce. Taka organizacja dydaktyki akademickiej podnosi jej efektywność i atrakcyjność oraz powoduje wzrost współczynnika skolaryzacji (tabela 1).

Tabela 1

Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1998-2010
– współczynnik skolaryzacji

Wskaźnik skolaryzacji	Lata							
	1997/1998	1999/2000	2000/2001	2003/2004	2004/2005	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Brutto	29,2	36,9	40,6	46,4	47,8	51,0	52,7	53,7
Netto	22,2	28,0	30,6	35,2	36,8	39,7	40,6	40,9

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2003 roku*. GUS, Warszawa 2004, s. XVI; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 roku*. GUS, Warszawa 2010, s. 27; *Mały Rocznik Statystyczny Polski*. GUS, Warszawa 2011.

Podobny model szkolnictwa wyższego istnieje w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Australii. Utrzymywanie jednolitych studiów magisterskich jako dominującego modelu nie tylko obniża jakość programów studiów, ale może także doprowadzić do izolacji polskich uczelni od zagranicznych ośrodków

⁹ Zob.: http://www.menis.gov.pl/english/bologna_4.htm, dostęp: 22.11.2010.

akademickich oraz utrudnić wymianę studentów i obniżyć mobilność kadry naukowej.

Dysproporcje pomiędzy kadrami naukowymi a liczbą studentów z każdym rokiem się zwiększają¹⁰. Trudno jest zmienić niekorzystny stosunek pomiędzy liczbą nauczycieli akademickich a liczbą studentów bez jednoczesnego zwiększenia liczby osób wybierających karierę naukową i zapewnienia im możliwości szybkiego i atrakcyjnego rozwoju zawodowego. W krajach europejskich można zaobserwować tendencję do coraz wyższych wymagań, jakie należy spełnić, aby ukończyć studia przy użyciu punktów zaliczeniowych. System transferu punktów zaliczeniowych oparty na ECTS jest stosowany w Polsce. Jest on jednym z wymogów stawianych wobec uczestników programu Socrates i Erasmus. Jego wprowadzenie jest też jednym z warunków wstępnych uzyskania akredytacji Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej. ECTS stosowany jest w 68% uczelni państwowych i 35% uczelni niepaństwowych. Zastosowanie punktów i ich transferu na wszystkie programy i zajęcia zwiększa możliwości wyboru i elastyczność programów, dając każdemu ze studentów możliwość indywidualnego toku studiów i dostosowania ich intensywności do możliwości finansowych. Stanowi też ważny instrument wyrównania poziomów na studiach dziennych i zaocznych poprzez stosowanie w obu przypadkach jednakowych wymagań. Jest to istotny problem, ponieważ w Polsce większość studentów studiuje w trybie wieczorowym lub zaocznym (w 2007/2008 roku 48,4% studentów studiowało na studiach dziennych), które z reguły mają odmienne wymagania. Wprowadzenie punktów zaliczeniowych jako miernika wymagań ma też walor informacyjny i działa na korzyść polskich studentów i pracodawców, ale też polskich uczelni, które powinny stawać się konkurencyjne na regionalnym i światowym rynku szkolnictwa wyższego. Konsekwentne stosowanie systemu punktów zaliczeniowych, takiego jak ECTS, ułatwia wprowadzenie i stosowanie suplementu do dyplomu. W Polsce przeprowadzono pilotażowy projekt wdrażania suplementu, w którym uczestniczyło 69 instytucji. Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu nakłada na uczelnie obowiązek wydawania suplementu od roku akademickiego 2004/2005.

Wysoka jakość polskiej dydaktyki akademickiej i zbieżność rozwiązań organizacyjnych stosowanych w szkołach wyższych z modelami dominującymi w Europie i na świecie rzutuje na atrakcyjność polskiego systemu. Ostatnie lata przyniosły w Polsce wiele pozytywnych zmian w zakresie szkolnictwa wyższego, charakteryzujących się zwiększeniem odsetka osób legitymujących się wyższym wykształceniem (tabela 2).

¹⁰ W 1991 r. na jednego nauczyciela akademickiego przypadało 6 studentów, w 2008 r. już 15 studentów. Zob.: <http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/strategia...> op. cit., dostęp: 24.11. 2010.

Tabela 2

Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1990-2011

Wyszczególnienie	Lata			
	1990/1991	2005/2006	2009/2010	2010/2011
Liczba szkół wyższych	112	445	461	460
Liczba studentów (w tys.)	404	1953,4	1900	1841
Liczba absolwentów (w tys.)	56	394	479	-

Źródło: *Roczniki Statystyczne Polski 1992-2011*. GUS, Warszawa 2000-2011.

Pomimo poprawy sytuacji wskazać można także na negatywne tendencje uwidaczniające się w wartości wydatków ponoszonych na szkolnictwo wyższe, które są w Polsce rozłożone w sposób nierównomierny. Skutkuje to nierównościami wśród regionów, które przejawiają się m.in. brakiem aktywizacji rynków, a jednocześnie wpływają na niskie dochody społeczeństwa. Jest to niewątpliwie jeden z ważnych problemów w Polsce. Na sytuację tę składa się wiele czynników, które determinowane są przede wszystkim niskim poziomem wykształcenia, utrudniającym znalezienie pracy oraz przekładającym się na niski poziom dochodów.

Ważnym aspektem korespondującym z procesem bolońskim jest mobilność polskich studentów i kadry akademickiej. Dane Ministerstwa Edukacji Narodowej wskazują na wzrost udziału pracowników i studentów w europejskich programach edukacyjnych. W roku akademickim 2007/2008 aż 4567 polskich studentów skorzystało z grantów w ramach programu Erasmus, stanowią oni jednak zaledwie około 0,30% wszystkich studentów naszego kraju¹¹. Wielu studentów wyjeżdża także na studia zagraniczne, nie korzystając ze wsparcia programu. Jest też mało prawdopodobne, żeby mobilność polskich studentów dorównywała średniej mobilności studentów w Unii Europejskiej, kształtującej się na poziomie 2,3%. W tym samym roku do polskich uczelni w ramach programu Erasmus przyjechało blisko 1000 studentów z państw UE (na ogólną liczbę ponad 12,5 mln). Nie można na tej podstawie formułować ostatecznych wniosków co do atrakcyjności polskiego szkolnictwa wyższego, ale na studia w Polsce decyduje się niewielu młodych Europejczków.

Ważnym aspektem działalności szkół wyższych w Polsce są wspólne projekty i programy studiów realizowane przez kilka uczelni z różnych krajów. Poprzez udział w projektach szkoły wyższe zdobywają cenne doświadczenie w ramach międzynarodowej współpracy oraz stają się bardziej atrakcyjne dla studentów i pracowników. Liczba programów, w których uczestniczą polskie

¹¹ Zob.: http://www.men.gov.pl/english/bologna_4.htm, dostęp: 22.11. 2010.

szkoły wyższe, wykazuje w ostatnich latach tendencję rosnącą¹². Niezależnie od działań na rzecz poprawy jakości i unowocześniania kształcenia akademickiego, uporządkowania wymagają też międzynarodowe zobowiązania Polski związane z uznawaniem dyplomów i kwalifikacji.

Duże zainteresowanie procesem bolońskim w państwach UE świadczy o tym, że jego zalecenia i reformy dotyczą ważnych problemów europejskiego szkolnictwa wyższego. Promowanie zaleceń deklaracji bolońskiej przyczynia się do zwiększenia tempa reform w zakresie szkolnictwa wyższego oraz pomaga zmniejszyć obawy, iż w wyniku wprowadzenia zmian rekomendowanych przez UE szkolnictwo wyższe zostanie ujednolicone i pozbawione unikalnych cech krajowych.

Podsumowanie

Przemiany społeczno-gospodarcze trwające w Polsce zmierzają do stworzenia dobrze wykształconego społeczeństwa, które będzie w stanie wdrażać realizowane reformy i przyczynić się do wzrostu dobrobytu w społeczeństwie. Wykształcenie coraz częściej jest postrzegane jako niezbędny element sprawnie funkcjonującego państwa. Drugą połowę XX wieku charakteryzuje wizja społeczeństwa wiedzy, co oznacza stały wzrost poziomu kwalifikacji i szybkie dostosowywanie ich (poprzez stałą aktualizację i poszerzanie wiedzy) do zmieniających się potrzeb rynku pracy i gospodarki. Można postawić tezę, iż istnieje współzależność pomiędzy gospodarką, polityką edukacyjną państwa i rynkiem pracy.

Reformy wynikające z procesu bolońskiego nie wykraczają poza tworzenie spójnych ram organizacyjnych i kryteriów oceny edukacji akademickiej, pozostawiając w gestii uczelni decyzje odnośnie do badań i metod dydaktycznych. Warunkiem koniecznym do głębszej harmonizacji szkolnictwa wyższego w Europie jest niewątpliwie wprowadzenie legislacji na poziomie wspólnotowym. Dotychczasowe miękkie prawo i programy współpracy Unii Europejskiej oraz ponadśrodkowy proces boloński mogą stanowić jedynie etap przygotowujący nowe prawodawstwo unijne w zakresie edukacji. Warunkiem rozwoju szkolnictwa wyższego na poziomie UE jest jednak przekonanie rządów i środowisk akademickich o konieczności zmian i podjęcie odpowiednich decyzji politycznych, a istniejąca odrębność językowa i kulturowa szkolnictwa wyższego w poszczególnych państwach nie jest zagrożona, podobnie jak autonomia uczelni i wolność prowadzenia badań.

¹² Ibid.

**THE BOLOGNA PROCESS AND THE HIGHER EDUCATION SYSTEM
IN POLAND****Summary**

Poland conforms to the guidelines from the Bologna Process in European higher education. The degree system based on the three-cycle structure has been successfully implemented together with the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). The European standard in higher education makes it easier for students to obtain recognition of their qualifications in other countries. The aim of this paper is to present the role of the higher education system in context of construction of the European knowledge economy.

KSZTAŁCENIE NA POZIOMIE WYŻSZYM A POTRZEBY GOSPODARKI (OPARTEJ NA) WIEDZY

Wprowadzenie

Gospodarka oparta na wiedzy (GOW) jest stosunkowo nowym pojęciem. Koncepcja GOW powstała w połowie lat 90. jako przeciwstawienie paradygmatu tradycyjnej gospodarki przemysłowej, w której dominującymi determinantami były czynniki materialne¹.

Wiele instytucji i autorów podejmuje próby zdefiniowania GOW². Proponowane są również różne mierniki do badania postępów w jej budowaniu. Niniejsze opracowanie nie stanowi jednak dyskursu na temat trafności i wyboru odpowiedniej definicji, a z uwagi na fakt posłużenia się w tekście miernikiem rozwoju gospodarki wiedzy stworzonym przez Bank Światowy, na potrzeby opracowania została przyjęta definicja³ tejże właśnie instytucji.

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie wpływu kształcenia na poziomie wyższym na osiągnięcie wysokiego poziomu rozwoju polskiej gospodarki opartej na wiedzy. W tekście przedstawiono obecny poziom rozwoju GOW w Polsce, oceniono jakość i strukturę kształcenia, a także omówiono wybrane czynniki wspierające i utrudniające rozwój GOW.

1. Poziom rozwoju GOW w Polsce

Instytut Banku Światowego opracował metodę mierzenia GOW, którą stale doskonalili. Jest to metodologia szacowania wiedzy (*The Knowledge Assessment Methodology* – KAM).

¹ W.M. Gaczek: *Gospodarka oparta na wiedzy w regionach europejskich (Knowledge-Based Economy in the European Regions)*. Studia, tom CXVIII. Polska Akademia Nauk, Komitet Przestrzennego Zagospodarowania Kraju, Warszawa 2009, s. 27.

² Najczęściej jako tę najbardziej klasyczną definicję podaje się propozycję OECD, w której GOW to gospodarka oparta bezpośrednio na produkcji, dystrybucji oraz użyciu wiedzy i informacji. Podają za: *The Knowledge-Based Economy*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris 1996, s. 7.

³ Bank Światowy uznaje gospodarkę jako opartą na wiedzy wtedy, gdy trwałe użycie i tworzenie wiedzy są w centrum jej procesów rozwoju gospodarczego. Gospodarka wiedzy to taka, która używa wiedzy jako silnika wzrostu gospodarczego. Podają za: www.worldbank.org, dostęp: 19.04.2011.

Obecnie KAM składa się ze 109⁴ zmiennych (strukturalnych i jakościowych) dla 146 krajów. Opiera się na 4 filarach⁵: reżimie bodźców gospodarczych i instytucji (bariery celne i pozacelne, jakość regulacji, jakość systemu prawa); edukacji i zasobach ludzkich (stopa alfabetyzacji dorosłych, udział uczniów szkół średnich oraz udział studentów uczelni wyższych w ogóle populacji danej grupy wiekowej); systemie innowacji (należności z licencji w USD na osobę, liczba patentów przyznanych przez amerykański urząd patentowy na 1 mln osób, liczba artykułów naukowych w fachowych czasopismach na 1 mln osób); infrastrukturze informatycznej (liczba telefonów na 1 tys. osób, liczba komputerów na 1 tys. osób, liczba użytkowników Internetu na 1 tys. osób).

Na tej podstawie Bank Światowy szacuje wskaźnik gospodarki opartej na wiedzy – KEI (*The Knowledge Economy Index*), który informuje o zaawansowaniu poszczególnych krajów w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy (skala od 0 do 10).

Dochodzenie do gospodarki (opartej na) wiedzy oraz jej rozwój jest celem strategii lizbońskiej (zarówno z 2000 roku, jak i po weryfikacji w 2005 i obecnie realizowanej UE 2020 z 2010 roku). Zawarty w strategii program reform ma doprowadzić na obszarze UE w perspektywie do 2020 (w poprzedniej do 2010) roku do stworzenia dynamicznej i wysoko konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy na świecie.

Na jakim etapie rozwoju gospodarki wiedzy znajduje się Polska? Posługując się wskaźnikiem KEI, Polska wśród 146 krajów zajmuje 37. pozycję z wynikiem 7,41⁶, czyli 24. pozycję wśród wszystkich członków Unii Europejskiej (przed Grecją, Bułgarią i Rumunią). Pod względem reżimu ekonomicznego zajmuje pozycję 37. z wynikiem 7,48 (23. pozycja w UE); innowacyjności – pozycję 38. z wynikiem 7,03 (20. pozycja w UE); edukacji – pozycję 29. z wynikiem 8,02 (18. pozycja w UE); ITC plasuje się na 42. pozycji z wynikiem 7,09 (24. pozycja w UE)⁷.

Świadomość zajmowania niskiego miejsca w UE i wiedza o przyczynach (słabościach) takiego stanu rozwoju GOW wywołują potrzebę zmian.

Transformacja polskiej gospodarki powinna przebiegać w kierunku struktur przyjaznym innowacjom, transferowi nowoczesnych technologii oraz społeczeństwu informacyjnemu, a takie przemiany wymagają budowania przewag w oparciu o kapitał ludzki⁸.

⁴ Szerzej: http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM_page3.asp?default=1, dostęp: 19.04.2011.

⁵ <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/KFDLP/EXTUNIKAM/0,,menuPK:1414738~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:1414721,00.html>, dostęp: 19.04.2011.

⁶ http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM_page5.asp?tid=0&year=2002&sortby=KEI&sortorder=DESC&weighted=Y&cid1=s, dostęp: 19.04.2011.

⁷ Ibid.

⁸ *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*. Red. K.B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik. PARP, Warszawa 2009, s. 7.

2. Ocena jakości kształcenia w kontekście GOW

Polska należy dziś do czołówki wśród krajów UE pod względem wskaźnika skolaryzacji na poziomie wyższym i pomimo dużych postępów w nasyceniu ludnością z wyższym wykształceniem nadal znajduje się na dosyć niskim poziomie⁹.

Konieczna jest zatem kontynuacja pozytywnego trendu w kierunku kształcenia na poziomie wyższym, ale nie tylko w kontekście liczbowym. Niezbędne jest też wpływanie na strukturę kształcenia oraz permanentna rewizja programów nauczania. Tylko społeczeństwo umiejące adaptować się do zmieniających się potrzeb rynku pracy będzie w stanie sprostać konkurencji wobec innych, w tym europejskich gospodarek opartych na wiedzy.

Tymczasem obecnie kształcenie na poziomie studiów jest dosyć nisko oceniane. Według badań CBOS¹⁰ najkrytyczniej szkolnictwo wyższe oceniają najlepiej wykształceni – 26% oraz kadra kierownicza i specjaliści z wyższym wykształceniem – 30%, studenci i absolwenci ostatnich 5 lat – 20%. Jeszcze gorzej postrzegane są uczelnie pod względem dopasowania kierunków studiów do potrzeb rynku i przygotowania absolwentów do pracy zawodowej. 33% uznaje, że kierunki studiów nie są adekwatne do potrzeb rynku pracy, a 24% ocenia negatywnie przygotowanie zawodowe absolwentów. Aż 39% studentów i absolwentów (z ostatnich 5 lat) ocenia krytycznie przydatność zdobytej wiedzy do pracy zawodowej, a 38% uważa, że kierunek studiów nie jest dopasowany do rynku pracy.

3. Wybrane czynniki wsparcia i bariery rozwoju GOW

Jednym z instrumentów służących wzmocnieniu poziomu innowacyjności, wzrostowi wykształcenia, jak i budowaniu społeczeństwa informacyjnego są środki z Europejskiego Funduszu Społecznego, w tym Program Operacyjny Kapitał Ludzki (PO KL).

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego podjęło się realizacji projektu mającego na celu kształcenie kadr przyszłej gospodarki (zgodnie z perspektywą zawodów przyszłości). Projekt jest dofinansowywany przez PO KL, dzięki któremu uczelnie mogą starać się o środki na kształcenie w ramach tzw. kierunków zamawianych.

⁹ W 2004 r. udział ludności z wyższym wykształceniem w wieku 15-74 lata wynosił w Polsce 12,2% wobec 17,4% średniej UE-27 (22. pozycja w UE); w 2007 r. ludność z wyższym wykształceniem w Polsce stanowiła już 15,1% wobec 19,2% średniej UE-27 (19. pozycja w UE). Źródło: *Polska w Unii Europejskiej*. GUS, Warszawa 2009, s. 36.

¹⁰ *O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania*. Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa, styczeń 2011. Badanie przeprowadzone na próbie 989 dorosłych Polaków.

Kierunki zamawiane to kierunki techniczne, matematyczne oraz przyrodnicze¹¹, czyli te, które mogą zwiększyć poziom innowacyjności, a zarazem konkurencyjności polskiej gospodarki i pozwolić na osiągnięcie w przyszłości szybszego rozwoju GOW.

Projekt wychodzi tym samym naprzeciw potrzebom rynku pracy obecnie i w przyszłości. Już dziś bowiem obserwowany jest niedosyt odpowiednio wykwalifikowanych pracowników głównie z wykształceniem technicznym. Nadmienić należy, że nieodpowiednia do potrzeb rynku pracy struktura kształcenia na poziomie wyższym jest determinowana kilkoma czynnikami. Przede wszystkim jest to podjęta przed laty decyzja o usunięciu matematyki z obowiązkowych egzaminów maturalnych (od 2 lat przywrócona), mniejsza niż w przypadku innych dostępność kierunków kapitałochłonnych (obecne są głównie na uczelniach publicznych w dużych miastach). Poza tym tzw. *boom* na kierunki humanistyczne i wieloletnia absorpcja ich absolwentów przez rynek pracy.

Wyłania się jednak kolejny problem. Pomimo wsparcia kierunków studiów zgodnych z przyszłymi potrzebami rynku pracy, może utrzymać się deficyt w niektórych zawodach. Od 1 maja 2011 roku kolejne dwa kraje UE – Niemcy i Austria – otworzyły swe rynki pracy na kadry z Polski.

Z badań Szkoły Głównej Handlowej i firmy doradczej Deloitte wynika, że aż sześciu na dziesięciu studentów i absolwentów czołowych polskich uczelni deklaruje gotowość do przeprowadzki za granicę z powodu ciekawej oferty pracy¹². A zatem kształcenie na koszt polskiego podatnika może przyczyniać się do rozwoju gospodarek Europy Zachodniej. Nasi europejscy sąsiedzi borykają się bowiem z podobnymi deficytami w technicznych i inżynierskich zawodach.

Pomimo wieloletniej¹³ wiedzy o kierunkach studiów niezbędnych do budowania GOW oraz o wynikach badań na temat zawodów przyszłości¹⁴ nadal dominuje w Polsce kształcenie na kierunkach pedagogicznych, społecznych oraz

¹¹ Obecnie na kierunkach zamawianych kształcenie odbywa się w 73 uczelniach. Wśród finansowanych kierunków studiów znajdują się: automatyka i robotyka, biotechnologia, budownictwo, chemia, elektrotechnika, energetyka, fizyka, fizyka i matematyka, fizyka techniczna, fizyka medyczna, informatyka, informatyka stosowana, inżynieria biomedyczna, inżynieria materiałowa, inżynieria nanostruktury (makrokierunek), inżynieria środowiska, matematyka, mechanika i budowa maszyn, mechatronika, ochrona środowiska, wzornictwo, zastosowania fizyki w biologii i medycynie, zastosowania matematyki; podaję za: http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/20110114_kierunki_zamawiane.pdf, dostęp: 17.04.2011.

¹² Podaję za: E. Błaszczak: *Nie przespać konkurencji o talenty*. „Rzeczpospolita” z 11.05.2011, nr 108 (8924), s. 1.

¹³ Już pod koniec ubiegłego stulecia Komitet Prognoz Polska 2000 Plus PAN wskazywał, że megatrendy w gospodarce spowodują zmiany w strukturze rynku pracy. Szacował, że w dziedzinach uznanych za nośniki GOW już w 2013 r. pracować będzie 16,9% pracujących ogółem w Polsce. Podaję za: *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007*. UNDP, Warszawa 2007, s. 96.

¹⁴ M. Matusiak wymienia m.in.: specjalistów sieciowych, teleinformatyków (copywriter, art-director, webmaster, traffic manager, new metrics analyst, content manager, e-mail channel specialist, ethical hacker), researchmenedżerów informacji, biotechnologów, nanotechnologów, specjalistów od zdrowej żywności, specjalistów ochrony środowiska naturalnego, od naturalnych źródeł energii oraz przeróbki odpadów. Podaję za: M. Matusiak: *Zawody przyszłości. W: Innowacje i przedsiębiorczość dla przyszłości*. Stowarzyszenie Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce, Łódź-Poznań-Warszawa-Wrocław 2006, s. 245-249.

ekonomiczno-administracyjnych (tabela 1). Taki stan rzeczy wynika z wielu przyczyn, do których zaliczyć można m.in.: „lekkość i przyjemność studiowania”, dużą dostępność zarówno w uczelniach publicznych, jak i niepublicznych, a tym samym względną bliskość do miejsca studiowania, relatywnie niskie koszty kształcenia, dostępność pracowników (minimum kadrowe).

Jak dotąd nie widać spektakularnego wpływu efektów wprowadzonego przez MNiSW w 2008 roku programu dotyczącego kierunków zamawianych. Niemniej jednak pewne pozytywne zmiany nastąpiły.

Porównując wyniki rekrutacji na rok akademicki 2009/2010 z wynikami rekrutacji na rok 2010/2011 można zauważyć, że na liście 26 najpopularniejszych kierunków studiów na studiach stacjonarnych znalazła się matematyka (21. miejsce). Ponad 20-proc. przyrost studentów I roku nastąpił na kierunkach: budownictwo, finanse i rachunkowość, zarządzanie i inżynieria produkcji, mechanika i budowa maszyn. Ponad 10-proc. przyrost nastąpił na kierunkach: ekonomia, automatyka i robotyka, geodezja i kartografia. Z kolei zmniejszył się nabór na kierunki humanistyczne¹⁵.

Większe efekty programu mogą być widoczne za kilka lat, o ile wykształcone kadry nie podejmą decyzji o emigracji.

Na większości kierunków związanych z zawodami przyszłości niezbędna jest solidna wiedza z matematyki. W 2010 roku odsetek maturzystów zdających matematykę na poziomie rozszerzonym stanowił zaledwie 13%¹⁶. W roku 2011, jak wynika ze wstępnych informacji CKE, wzrósł do 15%. Zdawalność matematyki w 2010 roku była wśród przedmiotów obowiązkowych, pisemnych, na przedostatnim miejscu (przed językiem angielskim) i wyniosła 87,1%¹⁷. Wśród niezdanych egzaminów z przedmiotów obowiązkowych matematyka stanowiła aż 42%¹⁸.

Niestety, samo zwiększenie liczby studentów i absolwentów na kierunkach strategicznych z punktu widzenia GOW nie wystarczy. Według Eurostatu liczba absolwentów kierunków matematycznych, technicznych oraz nauk ścisłych w Polsce w przeliczeniu na 1000 osób w wieku 20-29 lat wynosiła w 2008 roku 12,5-17,4 i tym samym przewyższała europejską średnią – 13,05¹⁹. Należy zatem bardzo szczegółowo przyjrzeć się treściom programowym i podjąć się ich

¹⁵ Obliczenia własne na podstawie: *Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2009/2010 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz uczelniach niepublicznych*. MNiSW, Departament Nadzoru i Organizacji Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, s. 1; *Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2010/2011 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz uczelniach niepublicznych*. MNiSW, Departament Nadzoru i Organizacji Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, s. 1.

¹⁶ Źródło: *Osiągnięcia maturzystów w 2010 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 roku*. Centralna Komisja Egzaminacyjna, s. 11.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Podaję za: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.* GUS, Warszawa 2010, s. 46.

ostrej weryfikacji, tak by ukończenie studiów prowadziło do otrzymania absolutnie najbardziej pożądanej – z punktu widzenia rynku – wiedzy.

Uczelnie wyższe powinny czuć się odpowiedzialne za kształcenie kompetentnej kadry dla gospodarki, pracowników umiejących stosować najnowocześniejsze technologie w praktyce zawodowej. Szkoły wyższe są odpowiedzialne za transfer innowacji, technologii i nowoczesnych rozwiązań w proces tworzenia wiedzy, umożliwiającej rozwój społeczny i gospodarczy. Uczelnie są organizacjami, których kapitał intelektualny odgrywa największą rolę, a ich głównym produktem są wiedza i umiejętności absolwentów²⁰.

Niestety, współfinansowanie kierunków zamawianych z EFS jest kroplą w morzu potrzeb finansowych związanych z polską edukacją i nauką. Polska wydaje z budżetu państwa trzy razy mniej środków (w relacji do PKB) na działalność naukową i rozwojową aniżeli średnio w Unii Europejskiej²¹.

Pozytywnym działaniem, pomimo relatywnie złego stanu finansów publicznych, jest podjęcie decyzji o zwiększeniu środków budżetowych na naukę w 2012 roku. Nakłady na naukę w budżecie MNiSW mają wynieść łącznie 6,37 mld PLN (w tym środki UE w wysokości 1,3 mld PLN), to jest 18,36% więcej niż w ustawie budżetowej na rok 2011. Poza tym, dodatkowo, w ramach Funduszu Nauki i Technologii Polskiej zaplanowano w 2012 roku przychody na poziomie 200 mln PLN. A zatem łączne nakłady na naukę w 2012 roku mają wynieść ponad 7,5 mld PLN. Wzrost nakładów na naukę zagwarantowany też został w latach kolejnych. W Wieloletnim Planie Finansowym Państwa na lata 2011-2014 założono coroczny wzrost nakładów budżetu krajowego (to jest z wyłączeniem środków na współfinansowanie i finansowanie programów operacyjnych UE) na naukę w wysokości 8%²².

Pomimo powyższych działań środków na naukę jest ciągle za mało. Pożyczany dla Polski poziom nakładów na B+R wynosić powinien 3% PKB²³. Przy obecnym stanie finansów publicznych jeszcze na wiele lat ten priorytet zostanie przesunięty. Pozostaje więc liczyć na umiejętne wykorzystanie środków z funduszy UE i na większe zaangażowanie sektora prywatnego w finansowaniu badań naukowych.

Badania naukowe przestały być bowiem domeną jedynie sektora publicznego. Systematycznie wzrasta zainteresowanie sektora prywatnego finansowaniem czy współfinansowaniem badań, co prowadzi do komercjalizacji wiedzy. Niestety, ciągle jeszcze to zainteresowanie jest w Polsce bardzo skromne.

²⁰ R. Przybyszewski: *Kapitał ludzki w procesie kształtowania gospodarki opartej na wiedzy*. Difin, Warszawa 2007, s. 100-102.

²¹ Na podstawie: *Roczniki Statystyczne GUS*, Warszawa: 2010, s. 823; 2009, s. 763; 2008, s. 754; 2007, s. 747; 2006, s. 739; 2005, s. 744.

²² <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/aktualnosci/aktualnosci/artukul/rzad-zagwarantowal-wzrost-nakladow-na-nauke-i-szkolnictwo-wyzsze/>, dostęp: 5.05.2011.

²³ R. Przybyszewski: Op. cit., s. 70, 71,

Obecnie podmioty gospodarcze mają około 25%²⁴ udziału w nakładach na działalność badawczą i rozwojową w Polsce.

Podsumowanie

Jesteśmy obecnie obserwatorami głębokich zmian o charakterze społecznym i strukturalnym zarówno w wymiarze krajowym, jak i globalnym. Zmiany te determinują wszelkie podejmowane działania i sfery życia, a w szczególności sposób dotyczą zatrudnienia i rynków pracy. Elastyczność, mobilność, adaptacja do zmieniających się warunków otoczenia są postawą, bez której trudno odnaleźć się we współczesnym świecie. Według amerykańskiego Ministerstwa Nauki 60% nowych rodzajów prac, wykonywanych w XXI wieku, będzie wymagało umiejętności, które są obecnie posiadane jedynie przez 20% potencjalnych pracowników²⁵. Zadaniem więc polityki państwa, a także nauki i uczelni wyższych, jest przygotowywanie kadr w taki sposób, aby wyzwaniom przyszłości móc sprostać.

J. Auleytner wskazuje, że inwestowanie w kwalifikacje pracowników to najtańszy sposób podnoszenia poziomu konkurencyjności kraju i tym samym przyspieszenia tempa wzrostu gospodarczego²⁶.

UNIVERSITY EDUCATION AND THE NEEDS OF THE KNOWLEDGE-BASED ECONOMY

Summary

Poland, among 146 countries which have been included in the research of the World Bank assessing the development of the level of the knowledge-based economy, is on the 37th position with a result of 7.41 (in a scale from 0 to 10). In the European Union, Poland is on the 24th position (before Greece, Bulgaria and Romania). According to the Lisbon Strategy, only the knowledge-based economy is an appropriate way to gain a leader role in the highly competitive market.

Appropriately educated human capital is one of the most important tools which will lead to building the predominance. In this context, the world

²⁴ W 2000 r. – 24,5%, w 2005 r. – 26%, w 2009 r. – 25,8%. Podaję za: *Rocznik Statystyczny 2010*. GUS, Warszawa 2011, s. 461.

²⁵ *Before It's Too Late. A Report to the Nation from The National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century*. Education Publications Center U.S. Department of Education, Washington DC, September 2000. Podaję za: *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki...*, op. cit., s. 7.

²⁶ J. Auleytner: *Kwestia edukacyjna w polityce gospodarczej*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak. Warszawa-Poznań 1999, s. 67. Podaję za: R. Przybyśzewski: Op. cit., s. 80.

„appropriately” means that human resources have to be educated to relate to the needs of the labour market – the needs of the economy.

It is necessary that the government creates conditions and incentives for studying in the fields which are in demand.

Social and structural changes on national and global market will determinate changes in education. In the 21st century, more than half of the workers will need the knowledge and skills which today are possessed by only 20% of the population.

**REFORMA SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO
W ZAKRESIE ZATRUDNIANIA
NAUCZYCIELI AKADEMICKICH
W UCZELNIACH PUBLICZNYCH
(WYBRANE PROBLEMY)**

**1. Nawiązanie stosunku pracy z nauczycielem akademickim
w uczelni publicznej**

Celem niniejszego opracowania jest ocena istotnych rozwiązań prawnych dotyczących ostatnich zmian regulacji prawnej w zakresie zatrudniania nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych. Prawidłowa regulacja statusu prawnego nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach publicznych jest nie do przecenienia w warunkach nowego ustroju pracy, jaki ukształtował się w realiach społecznej gospodarki rynkowej. W moim przekonaniu ostatnia reforma systemu szkolnictwa wyższego w zakresie zatrudniania nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych nie spełnia jednak w pełni oczekiwanych społecznie celów w postaci istotnego wpływu na poprawę stanu nauki i jej rozwój oraz wysoki poziom kształcenia studentów i doktorantów.

Znowelizowana ostatnio ustawa z 27 lipca 2005 roku o szkolnictwie wyższym¹ wprowadziła co do zasady przeprowadzanie naboru na wolne stanowiska nauczycieli akademickich w drodze konkursu, nie rozwiązując jednak wszystkich związanych z tym problemów. Celem tych rozwiązań prawnych powinna być realizacja konstytucyjnego wymogu równego dostępu do służby publicznej przez zapewnienie przejrzystości procedur związanych z obsadzaniem stanowisk nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych. Celowi temu służy regulacja prawna dotycząca zasad publicznego ogłaszania wolnego stanowiska oraz konkurencyjnego wyboru najlepszego kandydata do pracy w drodze otwartego konkursu.

¹ Dz.U. nr 164, poz.1365 ze zm. W opracowaniu uwzględniono nowelę do ustawy o szkolnictwie wyższym uchwaloną przez Sejm w dniu 4.02.2011 r., która wchodzi w życie z dniem 1.10.2011 r.

Znowelizowana ustawa o szkolnictwie wyższym nie reguluje jednak szczegółowych procedur naboru na wolne stanowiska w uczelniach publicznych w zakresie przeprowadzania postępowania kwalifikacyjnego na nauczycieli akademickich w formie konkursu. Ustawa ta podkreśla wprawdzie w dodanym art. 118 a, iż zatrudnianie wszystkich nauczycieli akademickich następuje po przeprowadzeniu otwartego konkursu, jednak tryb i warunki postępowania konkursowego określa statut uczelni publicznej. Natomiast pozytywnie należy ocenić art. 118 a ust. 2 omawianej ustawy, w świetle którego informację o konkursie ogłasza się nie tylko na stronach internetowych uczelni, ale także urzędu obsługującego ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego oraz ministra nadzorującego uczelnię oraz Komisji Europejskiej.

Tymczasem konieczne jest unormowanie w ustawie o szkolnictwie wyższym kilkietapowej procedury konkursowego naboru prowadzonej z zachowaniem zasady jawności, co powinno przejawiać się upowszechnieniem wyników kolejnych etapów rekrutacji². Regulacja prawna naboru do uczelni publicznych jest bowiem dotychczas uregulowana w omawianej ustawie dość ogólnie i lakonicznie, odsyłając w tym zakresie do statutów wyższych uczelni. Brak jasno określonych zasad naboru na wolne stanowiska w ustawie o szkolnictwie wyższym oraz w projekcie pozostaje w niezgodzie z zasadą równego dostępu do służby publicznej zawartą w art. 60 Konstytucji RP. Uregulowanie szczegółowego trybu przeprowadzania konkursów w statutach wyższych uczelni jest zatem niewystarczające. Nie mniej ważna będzie również prawidłowa realizacja procedur konkursowych zawartych w ustawie o szkolnictwie wyższym.

2. Rygory selekcyjne nauczycieli akademickich

Kolejnym problemem, który wymaga szerszego omówienia, są ustawowe rygory selekcyjne określone w art. 109 ustawy o szkolnictwie wyższym, które moim zdaniem są niewystarczające.

W niektórych pragmatykach pracowniczych istnieją dodatkowe wymogi kwalifikacyjne, które powodują, że w sytuacjach popełnienia wykroczenia lub nieumyślnego przestępstwa nie zostanie spełniony kolejny wymóg ustawowy dotyczący posiadania nieskazitelnego charakteru (na przykład sędziowie), czy też nieposzlakowanej opinii (na przykład członkowie korpusu służby cywilnej).

Tego ostatniego wymogu nie ma jednak w znowelizowanej ustawie o szkolnictwie wyższym. Teoretycznie wprowadzać mogą go statuty uczelni publicznych, ale albo tego w ogóle nie czynią, albo nie zawsze czynią to prawidłowo.

² Por. M. Suchar: *Rekrutacja i selekcja personelu*. Warszawa 2008, s. 7 i nast.

Ustawa o szkolnictwie wyższym nie zawiera przesłanki nieposzlakowanej opinii lub podobnej przesłanki w katalogu wymogów ustawowych określonych w art. 109 ust. 1. Trudności w stosowaniu tej przesłanki w praktyce nie powinny jednak skłaniać ustawodawcy do jej likwidacji. Przesłanka ta powinna istnieć obok przesłanki dotyczącej braku skazania za przestępstwo umyślne, ponieważ obie wzajemnie się uzupełniają.

Odrębną kwestią jest to, że wymóg nieposzlakowanej opinii ujmowany jest w statutach zbyt ogólnie. Ustawa o szkolnictwie wyższym nie przewiduje bowiem żadnych procedur służących rektorowi do weryfikacji kandydata pod kątem spełnienia tej przesłanki. Innym pragmatykom pracowniczym znana jest taka metoda weryfikacji jak wywiad środowiskowy. W doktrynie postuluje się też wprowadzenie do testów i rozmów kwalifikacyjnych elementów o charakterze etycznym oraz systemu opinii i referencji³.

Jeśli chodzi więc o ustawę o szkolnictwie wyższym, to z jednej strony wymaga ona w sposób ogólny posiadania kwalifikacji, z drugiej zaś – nie precyzuje szczegółowych wymogów w tym zakresie oraz nie przewiduje żadnej procedury sprawdzania tych kwalifikacji w stosunku do kandydatów jeszcze przed ich zatrudnieniem. Ustawa nie określa szczegółowo rodzaju wiedzy, umiejętności i wykazu kwalifikacji niezbędnych do zajmowania określonych stanowisk w uczelniach publicznych. Rektor powinien więc stosować ogólnie przyjęte procedury weryfikacji wiedzy i umiejętności kandydatów przyjęte w statucie. W przeciwnym razie przepis art. 109 ustawy będzie miał charakter wyłącznie deklaracji.

3. Zakazy i ograniczenia antykorupcyjne w znowelizowanej ustawie o szkolnictwie wyższym

Ograniczenia w dostępie na stanowiska nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych przejawiają się w konstruowaniu przez ustawodawcę szczególnych obowiązków pracowniczych formułowanych nierzadko w formie zakazów, aby przeciwdziałać korupcji i innym zjawiskom patologicznym. W związku z tym na nauczycieli akademickich nałożono obowiązek profesjonalizmu, przejawiający się w powinności stałego rozwijania wiedzy zawodowej, a także poddawania się okresowym ocenom.

System ocen przewidziany w ustawie służy kontroli właściwego wykonywania zadań. Powszechnie uważa się, że obowiązek poddania się ocenom kwalifikacyjnym jest elementem składowym obowiązku wykonywania pracy oraz dotyczy wszystkich nauczycieli akademickich. Oceny te powinny służyć weryfikacji przydatności pracowników do pracy oraz wpływać znacząco i decydująco

³ Zob. I. Bogucka, T. Pietrzykowski: *Etyka w administracji publicznej*. Warszawa 2009, s. 134.

na możliwość awansowania pracownika w strukturze organizacyjnej uczelni albo też podjęcia działań korygujących dotychczasową postawę pracownika, a w przypadku niepowodzenia – zwolnienia tej osoby z pracy bądź przeniesienia jej na inne, odpowiednie dla niej stanowisko.

Szczegółowe zasady oceniania nauczycieli akademickich nie zostały jednak określone w ustawie o szkolnictwie wyższym ani w rozporządzeniu wykonawczym, ale w statutach uczelni publicznych. Również znowelizowany przepis art. 132 ust. 2 i 3 stanowi, iż kryteria oceny oraz tryb jej dokonywania, podobnie jak zasady dokonywania oceny nauczycieli akademickich w zakresie wypełniania przez nich obowiązków dydaktycznych i sposób jej wykorzystania określa statut uczelni. Wydaje się, iż przynajmniej ramowy tryb dokonywania ocen wraz z trybem odwoławczym, kryteria i zasady dokonywania ocen okresowych nauczycieli akademickich powinny być uregulowane w ustawie o szkolnictwie wyższym.

W ustawie o szkolnictwie wyższym brak jest też rozwiązań prawnych dotyczących ustawowych zakazów konkurencji czy też innych ograniczeń w zatrudnieniu w stosunku do osób, które odeszły z uczelni publicznej. Wydaje się, że takie ograniczenia także powinny istnieć przynajmniej w stosunku do niektórych osób, które przeszły do sektora prywatnego. Niektóre statuty uczelni publicznych zawierają jedynie postanowienia dotyczące umownego zakazu konkurencji w rozumieniu art. 101¹ i 101⁴ kodeksu pracy, jednak zakaz taki może być wprowadzony do aktu mianowania lub umowy o pracę stanowiących podstawę zatrudnienia nauczycieli akademickich jedynie na mocy porozumienia obu stron stosunku pracy. Omawiana ustawa milczy też na temat ewentualnego zakazu zasiadania tych osób w organach przedsiębiorstw i jednoosobowych spółek Skarbu Państwa oraz pełnienia funkcji w organizacjach pracodawców. Wydaje się, że kwestia ta wymaga rozważenia pod kątem wprowadzenia ewentualnych ograniczeń w tym zakresie.

Do obowiązków dodatkowych pracowników nauki nie zaliczano do tej pory zakazu zatrudniania krewnych i powinowatych w tej samej uczelni, który przeciwdziała nepotyzmowi i korupcji. Dopiero dodany przepis art. 118 ust. 7 ustawy o szkolnictwie wyższym stanowi, iż w uczelni publicznej nie może powstać stosunek bezpośredniej podległości służbowej pomiędzy nauczycielem akademickim a zatrudnionym w tej samej uczelni jego małżonkiem, krewnym lub powinowatym do drugiego stopnia włącznie oraz osobą pozostającą w stosunku przysposobienia, opieki lub kurateli.

Przepis ten służy realizacji zasady bezstronnego działania osób zatrudnionych w uczelniach publicznych. Osoba taka powinna wykonywać swoje zadania w sposób bezstronny, wolny od powiązań rodzinnych, niezależny od nacisków zewnętrznych. Wprowadzenie tego rodzaju zakazu ma podstawy ustawowe ze względu na ograniczenie konstytucyjnej zasady równego dostępu do służby publicznej oraz zasady prawa do pracy.

Wyrażony w art. 118 ust. 7 ustawy o szkolnictwie wyższym zakaz ma charakter bezwzględnie obowiązujący, wykluczający swobodne uznanie. Zakaz ten musi być brany pod uwagę zarówno w momencie zatrudnienia członka korpusu służby cywilnej, jak i w trakcie trwania jego stosunku pracy. Zakaz zatrudniania krewnych i powinowatych odnosi się tylko do podległości bezpośredniej, a nie do każdego przypadku podległości pośredniej. Ze stosunkiem bezpośredniej podległości służbowej mamy zazwyczaj do czynienia wówczas, gdy jeden z krewnych lub powinowatych jest bezpośrednim przełożonym drugiego. Omawiany zakres dotyczy nie tylko trwałej podległości, lecz odnosi się również do powstania nawet czasowej, okresowej podległości służbowej⁴.

W tym miejscu należy postawić pytanie, jakie skutki wywołuje naruszenie zakazu określonego w art. 118 ust. 7 znowelizowanej ustawy o szkolnictwie wyższym. Nie wynika to jednoznacznie z przepisów prawnych ani z projektu i w praktyce przestrzeganie tego zakazu może kształtować się różnie w poszczególnych strukturach organizacyjnych.

Wątpliwości powstają w razie powstania stosunku pokrewieństwa lub powinowactwa po nawiązaniu stosunku pracy, zwłaszcza w sytuacji, w której żadnej z zatrudnionych w uczelni publicznej osób nie można przypisać jakiegokolwiek winy. W przypadku stwierdzenia stosunku podległości służbowej w momencie zatrudnienia nie można wyznaczyć nauczycielowi akademickiemu stanowiska, z którym wiązałby się stosunek podległości między wskazanymi osobami. Z kolei w przypadku stwierdzenia stosunku podległości w czasie trwania stosunku pracy powinno dojść niezwłocznie do przesunięcia zwierzchnika lub podwładnego na inne stanowisko. Należy więc wykorzystać przede wszystkim instrumenty prawne przewidziane w przepisach ustawy o zmianie treści stosunku pracy. Pracodawca ma obowiązek zapewnienia stanu zgodnego z prawem, co przede wszystkim powinno mieć postać przeniesienia na inne stanowisko, a jeśli nie jest to możliwe – rozwiązania stosunku pracy.

Do obowiązków kwalifikowanych należy również obowiązek powstrzymywania się od dodatkowych zajęć. Ustawowy zakaz podejmowania wszelkich zajęć zarobkowych bez zgody pracodawcy ustanowiony w art. 129 ustawy o szkolnictwie wyższym ma warunkowy charakter. Zakaz ten może uchylić jedynie zgoda pracodawcy reprezentowanego przez rektora. Celem wprowadzenia tego przepisu jest zawężenie granic swobody osób zatrudnionych w uczelniach publicznych tylko przy podejmowaniu dodatkowej działalności zarobkowej w ramach stosunku pracy.

⁴ Wyrok NSA z 8 maja 1992 r., II S.A. 403/92. Orzecznictwo w Sprawach Samorządowych 1994, nr 1, poz. 20.

Wydaje się, że zgoda jako jednostronna czynność prawna powinna być za każdym razem udzielana na konkretnie wskazane zatrudnienie⁵. Przyjmując za trafny pogląd wyrażony już dawno w doktrynie, w świetle którego nie jest możliwe regulowanie stosunku pracy według swobodnego uznania pracodawcy⁶, należy zauważyć, że zgoda na dodatkowe zatrudnienie jako jednostronna czynność prawna nie może być dokonywana przez pracodawcę zupełnie dowolnie. Nie powinna ona zatem pozostawać w sprzeczności z zasadami współzycia społecznego, społeczno-gospodarczym przeznaczeniem prawa oraz z podstawowymi zasadami prawa pracy (w tym równego traktowania i niedyskryminacji) i obowiązkami pracodawcy, a zwłaszcza obowiązkiem dbałości o dobro pracownika⁷.

Znowelizowana ustawa o szkolnictwie wyższym w art. 129 stanowi, że nauczyciel akademicki zatrudniony w uczelni publicznej powinien uzyskać zgodę rektora (nauczyciel akademicki będący organem jednoosobowym uczelni powinien uzyskać zgodę wskazanego w statucie organu kolegialnego uczelni) tylko na jedno dodatkowe zatrudnienie w ramach stosunku pracy u jednego pracodawcy prowadzącego działalność dydaktyczną lub naukowo-badawczą. Chodzi w tym przypadku o zatrudnienie w ramach stosunku pracy, tak jak to nakazuje czynić kodeks pracy oraz inne przepisy prawa pracy.

Zakaz wyrażony w omawianym projekcie wiąże się więc z niepozostawianiem przez nauczyciela akademickiego w stosunku pracy. Znowelizowana ustawa nie stanowi natomiast o ograniczeniach prowadzenia innej działalności zarobkowej, na przykład na podstawie umów cywilnoprawnych bądź w ramach stosunku służbowego (funkcjonariusze służb mundurowych). Głównym celem stosowania ograniczeń w zakresie dodatkowego zarabkowania powinna być przede wszystkim troska o jakość kształcenia oraz rozwój badań naukowych, a tym samym o stan nauki w Polsce. Pod tym kątem należy zatem dokonać oceny zakresu przedmiotowego tych ograniczeń, mając na uwadze, że nie należy bez powodu różnicować rodzaju zatrudnienia w zależności od jego podstawy, jak to jest obecnie. Poza tym możliwość podejmowania dodatkowego zatrudnienia przez nauczycieli akademickich powinna być uzależniona od należytego wywiązywania się przez nich z obowiązków w podstawowym miejscu pracy oraz braku zagrożenia dla ważnych interesów pracodawców podstawowych, czego znowelizowana ustawa o szkolnictwie wyższym nadal nie bierze pod uwagę⁸.

⁵ Por. A. Dubowik: *Dodatkowe zatrudnienie i inne zajęcia pracowników sfery publicznej*. „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 2005, nr 10, s. 19.

⁶ Por. T. Zieliński: *Problem swobodnego uznania w prawie pracy*. „Państwo i Prawo” 1961, nr 11, passim.

⁷ Szerzej na ten temat: B. Cudowski: *Dodatkowe zatrudnienie*. Warszawa 2007, s. 177 i nast.; H. Szewczyk: *Pracodawczy obowiązek dbałości o dobro pracownika*. „Państwo i Prawo” 2007, nr 11, s. 69 i nast.

⁸ Podobnie: B. Cudowski: *Op. cit.*, s. 87-89.

W świetle omawianej ustawy nauczyciel akademicki zatrudniony w uczelni publicznej może podjąć lub kontynuować zatrudnienie w ramach stosunku pracy tylko u jednego dodatkowego pracodawcy prowadzącego działalność dydaktyczną lub naukowo-badawczą. Nie będzie mógł więc już pracować na trzecim i kolejnym etacie. Ponadto na drugi etat będzie musiał uzyskać zgodę rektora. Zgodnie z art. 124 ust. 1 pkt 4 znowelizowanej ustawy o szkolnictwie wyższym skutkiem nieprzestrzegania zakazu podjęcia i wykonywania dodatkowego zatrudnienia pracowniczego bez zgody rektora jest możliwość rozwiązania stosunku pracy za wypowiedzeniem przez rektora. Nauczyciel akademicki będzie mógł jednak pracować do woli na innych uczelniach, pozostając z nimi w niepracowniczym zatrudnieniu.

Tak zwana część pracownicza ustawy o szkolnictwie wyższym wymaga zatem dalszych gruntownych zmian. Bez bezpośredniej ingerencji ustawodawcy cele, jakim mają służyć podstawowe instytucje prawne zawarte w tej ustawie, mogą być realizowane jedynie w ograniczonym zakresie. Wymaga to innego niż dotychczas spojrzenia przez ustawodawcę na zagadnienie zatrudnienia nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych.

HIGHER EDUCATION REFORM CONCERNING THE EMPLOYMENT OF UNIVERSITY TEACHERS IN PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (CHOSEN ISSUES)

Summary

The recently amended Higher Education Act of 27th July 2005 introduced as to the principle of carrying out the recruitment for vacant posts of university teachers via a competition, however, it did not solve all problems connected with it. It, however, does not normalize detailed recruitment procedures for vacant posts in public higher education institutions in the range of carrying out the qualification procedures for university teachers in the form of a competition. This act also does not contain the premise of the spotless opinion or a similar premise in the catalogue of statutory requirements defined in art. 109 passage 1. Difficulties in the application of this premise in practice should not, however, induce the legislator to liquidate this premise, which should exist in the act next to the premise concerning the lack of being sentenced for the intentional offence, because these premises complement each other. At present only the statutes of the public higher education institution may contain this kind of premise.

Limitations in the access to the posts of university teachers in public higher education institutions are manifested in the construction by the legislator of the detailed employee duties not infrequently formulated as prohibitions in order to counteract corruption and other pathological phenomena. The new regulation art. 118 passage 7 of the Higher Education Act states that in the public higher

education institution a relation of the direct official subordination between the university teacher and his/her spouse, relative or kinsman up to the second degree or the person remaining in the adrogation, care or guardianship relation, employed in the same public university cannot occur. It is, however, difficult to explicitly infer from the legal regulations what effects are triggered off by the violation of the prohibition defined in art. 50 of the amended Higher Education Act and in practice the compliance with this prohibition can look different in respective organizational structures.

The amended Higher Education Act in art. 129 passage 7 quite accidentally also predicts the catalogue of limitations in commencing extra work by a university teacher. Besides, it should be possible for university teachers to commence extra work under the condition that they properly fulfill their duties in the basic workplace and that it does not pose hazard to important business of the basic employers, what is still not taken into consideration by the amended Higher Education Act.

PARAMETRYZACJA EDUKACJI DROGĄ DONIKĄD

Wprowadzenie

Proces edukacji, rozumiany nie tylko jako zdobywanie wiedzy, ale również jako proces wychowania do życia w społeczeństwie, nabywania umiejętności interpersonalnych, kształtowania umiejętności korzystania ze zgromadzonej wiedzy oraz sposób na samorealizację¹, jest zdecydowanie procesem jakościowym. Obecnie w różnych obszarach życia społecznego, w tym także w procesie edukacji, wprowadza się szeroko pojętą parametryzację. Różnego rodzaju wskaźniki, mierzące w swoim założeniu poziom czy efekt edukacji, mają w sposób ilościowy opisać efekty jakościowe. Celem niniejszego opracowania jest ukazanie skutków, szczególnie tych niezamierzonych, wprowadzenia do procesu edukacji systemu parametryzacji, który, jak głoszą jego propagatorzy, ma pomóc w podnoszeniu jakości kształcenia, badaniu efektów kształcenia oraz ma się stać podstawą porównań, a w konsekwencji różnicowania podmiotów zajmujących się edukacją. Czy jednak proces edukacji, który jest procesem jakościowym, można opisać w sposób ilościowy? Na ile przyjęte wskaźniki i mierniki są w stanie zmierzyć i uwzględnić wszystkie elementy wpływające na efekty procesu edukacji? Jakie są konsekwencje wprowadzania systemu parametryzacji do edukacji? Ze względu na sformułowane pytania badawcze przyjęto tezę, iż system parametryzacji w procesie edukacji nie tylko daje fałszywy obraz stanu rzeczywistego, ale też wywołuje skutki sprzeczne z zakładanymi celami edukacji.

1. Parametryzacja efektów kształcenia

Ważnym elementem życia społecznego jest proces edukacji, który odpowiada nie tylko za przekazywanie wiedzy, ale również kształtuje pewną umysłowość, sposób postrzegania rzeczywistości, kojarzenia, myślenia itp. Ten, kto

¹ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa: *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf

formuje i kontroluje proces edukacji, wpływa w decydujący sposób na kształtowanie się życia społecznego². Chęć kontrolowania tego procesu wymaga skonstruowania pewnych obiektywnych kryteriów, co skutkuje wprowadzaniem szeroko pojętej parametryzacji. Poprzez parametryzację edukacji rozumie się opracowanie wskaźników³ i mierników opisujących w sposób ilościowy proces i efekty kształcenia, które są podstawą do wyznaczenia standardów przez tworzenie płaszczyzny porównań pomiędzy instytucjami zajmującymi się edukacją.

Występuje kilka przyczyn parametryzacji edukacji, a w dalszej kolejności wiedzy, osiągnięć naukowych czy jakości kształcenia. Jednym z takich powodów jest umasowienie edukacji. Już samo zetknięcie się z dużą populacją uczniów czy podmiotów zajmujących się nauczaniem, takich jak przedszkola, szkoły, uczelnie, wywołuje chęć scharakteryzowania ich za pomocą metod statystycznych, gdyż trudno w takiej rzeczywistości zachować podejście indywidualistyczne. O wiele łatwiej wyznaczyć zestaw parametrów⁴, które wydają się istotne w odniesieniu do badanego przedmiotu. Identyczny zestaw parametrów dla wszystkich jednostek tego samego typu ma tę zaletę, że stwarza pozory obiektywności pomiaru. Jednak już sam dobór parametrów (cech mierzalnych) jest doбором subiektywnym, co do którego trudno o powszechną zgodę. Przykładem może być brana pod uwagę przy ocenie szkoły liczba stanowisk komputerowych bez wnikania w sprawy dostępności oprogramowania edukacyjnego, realnego wykorzystania i przydatności tych stanowisk w procesie kształcenia.

Inną przyczyną wprowadzania parametryzacji jest założenie dotyczące podobnych efektów kształcenia, przynajmniej w zakresie określenia pewnych podstawowych treści. Stąd dążenie do wyznaczania podstaw programowych, minimów programowych⁵ czy też standardów kształcenia⁶ dla danych kierunków czy typów szkół. Najłatwiej wyznaczyć takie podstawy dla zmiennych ilościowych, na przykład liczby godzin z zakresu danego przedmiotu, co w zamyśle tworzących takie ramowe programy nauczania ma zapewnić odpowiednie efekty kształcenia.

Inną próbą zapewnienia minimum zamierzonych efektów kształcenia jest określenie podstawowego zbioru wiadomości, jaki mają sobie przyswoić uczniowie. Odgórnie ministerstwa opracowują treści kształcenia, które mają być fundamentami wykształcenia⁷. W ramach tych treści dla języka polskiego przy-

² P. Berger, T. Luckmann: *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. PIW, Warszawa 1983, s. 188.

³ J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice 1995, s. 51.

⁴ Ibid., s. 176.

⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, http://195.136.199.90/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=230&Itemid=290

⁶ Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/>

⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, <http://195.136.199.90/images/stories/pdf/Reforma/2a.pdf>

jeto listę lektur obowiązkowych, która sama w sobie jest bardzo dyskusyjna i budzi wiele kontrowersji. Nie traktuje się jej jako płaszczyzny dyskusji, interpretacji czy uniwersalnych przemyśleń, lecz raczej sposób dający możliwość rozliczenia uczniów z przeczytania danej pozycji poprzez wymaganie znajomości najdrobniejszych szczegółów danego tekstu. Zamiast dyskusji nad tym, jak młodzież odczytuje dany tekst literacki, co ją w nim pociąga czy fascynuje, od lat wpaja się jej, „co autor miał na myśli”. Takie podejście ze strony nauczycieli jest jak najbardziej uzasadnione i logiczne, bo na teście gimnazjalnym czy maturze odpowiedzi uczniów będą oceniane według określonego klucza. Odpowiedzi z nim niezgodne karze się brakiem punktów, a tym samym gorszym wynikiem z egzaminu. Młodzież, dostosowując się do takich wymogów, przestaje czytać lektury, a bazuje na różnego rodzaju opracowaniach czy omówieniach w sposób syntetyczny podających to, czego wymaga nauczyciel; jednocześnie są to takie interpretacje i odpowiedzi, które mieszczą się w kluczu stosowanym przy ocenie testów egzaminacyjnych.

Dążenie do ujednolicenia efektów kształcenia przejawia się również w tym, że zostają określone minimalne umiejętności oraz kompetencje uczniów, które są pochodną tego procesu. Podejście to ma swoje oczywiste wady, gdyż zwraca uwagę jedynie na te aspekty, które mogą być jakoś mierzalne. Na przykład efektem kształcenia w zakresie szkoły podstawowej jest umiejętność czytania i pisanie. Jednak, jak się okazało, samo nabycie tych umiejętności nie gwarantuje zrozumienia czytanego tekstu, czyli posługiwania się tą umiejętnością w życiu codziennym. Zyskało to miano analfabetyzmu funkcjonalnego⁸. Dlatego też obecnie kładzie się nacisk na wyrobienie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Umiejętność ta jest badana m.in. w ramach międzynarodowego programu cyklicznego badania biegłości w czytaniu wśród dzieci dziesięcioletnich – *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS)⁹ oraz międzynarodowych badań – *The Programme for International Student Assessment* (PISA)¹⁰ – koordynowanych przez OECD, w ramach których bada się umiejętności 15-latków w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych.

Jednak czytanie ze zrozumieniem często traktuje się na podobieństwo zadań matematycznych, gdzie istnieje tylko jedna dobra, ściśle określona odpowiedź. Jest to właściwe podejście, kiedy mamy do czynienia z tekstem technicznym czy instrukcją obsługi, ale nie wówczas, gdy obcujemy z dziełem literackim, a tym bardziej z poezją. Umiejętność czytania ze zrozumieniem, gdy istnieje klucz dobrych odpowiedzi, jest mierzalna, bo każdą odpowiedź jesteśmy w stanie zakwalifikować jako prawdę lub fałsz i nadać wartość 1 lub 0. Dzięki temu możemy mierzyć, oceniać, porównywać, upajać się liczbami i pozostawać w bło-

⁸ UNESCO o analfabetyzmie. Tłumaczenie B. Śliwskiego. „Edukacja i Dialog” 2000, nr 114.

⁹ PIRLS 2006: *Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*. Warszawa 2007.

¹⁰ OECD, PISA, http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html

gim przeświadczeniu, że otrzymujemy prawdziwą i obiektywną ocenę dotyczącą stanu edukacji.

W badaniach PIRS oraz PISA polska edukacja plasuje się pośrodku listy rankingowej, chociaż, jak podkreśla Ministerstwo Edukacji, z badania na badanie wypadamy korzystniej. Jednak w raportach z tych badań, choć w sposób bardzo nieśmiały, autorzy pokazują pewne słabości ilościowego podejścia do badanego zagadnienia, a tym samym całego systemu edukacji nastawionego na osiąganie mierzalnych rezultatów. W raporcie PIRS mówi się o tym, że czytanie w polskiej szkole stało się czynnością wyłącznie szkolną, ograniczającą się do ściśle określonych, z góry wybranych tekstów¹¹. Oznacza to, że 10-latkowie poza tekstami szkolnymi prawie w ogóle nie czytają, wiążąc czytanie ze żmudnym obowiązkiem szkolnym. Traktują je jako przymus, a tym samym coś, co jest konieczne, nie mile, uciążliwe i nudne. Te obserwacje potwierdza przeprowadzone w listopadzie 2010 roku przez Pracownię Badań Czytelnictwa BN, we współpracy z TNS OBOP, kolejne już badanie społecznego zasięgu książki w Polsce¹². W komentarzu do tych badań znajduje się stwierdzenie, że system nauczania i egzekwowania wiedzy nie sprzyja czytaniu, gdyż większy nacisk niż na umiejętności rozmienia świata kładzie się na zdobywanie wymiernych i łatwo sprawdzalnych jednostek informacji¹³.

2. Parametryzacja egzaminów gimnazjalnych i maturalnych

Obecnie miarą sukcesu edukacyjnego jest osiągnięcie dobrych wyników na sprawdzianie po szkole podstawowej, na egzaminie gimnazjalnym czy maturalnym. Są one podstawą rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych oraz na studia i w ten sposób osiągnięte wyniki warunkują dalsze możliwości edukacyjne ucznia. Stanowią one także podstawę porównań i rankingów szkół. Dlatego też wszystkie strony tego procesu, począwszy od szkoły, przez nauczycieli, rodziców, a kończąc na uczniach, są zainteresowane osiągnięciem jak najlepszych wyników owych obowiązkowych testów.

Podstawowym założeniem tych egzaminów jest obiektywne sprawdzenie opanowania wiadomości i umiejętności nabytych podczas uczęszczania do szkoły podstawowej, trzyletniej nauki w gimnazjum i liceum¹⁴. Ze względu na ich wagę dla wszystkich zainteresowanych stron proces edukacyjny w coraz większym stopniu zostaje podporządkowany osiąganiu jak najlepszych wyników na owych

¹¹ PIRLS 2006: *Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie...*, op. cit., s. 5.

¹² Biblioteka Narodowa, <http://www.bn.org.pl/aktualnosci/230-z-czytelnictwem-nadal-zle---raport-z-badan-biblioteki-narodowej.html>

¹³ R. Chymkowski: *Wyłączeni z kultury pisma. Komentarz do badań społecznego zasięgu książki*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852774.pdf>

¹⁴ Centralna Komisja Egzaminacyjna, <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=137&Itemid=108>

egzaminach. Takie ukierunkowanie jest jednak tylko częściowo spójne z ogólnymi celami edukacji, szczególnie w zakresie zdobywania pewnego rodzaju wiedzy. Niestety nadal, pomimo różnych deklaracji Ministerstwa Edukacji, zawartych chociażby w założeniach do reformy systemu edukacji¹⁵, preferuje się zdobywanie wiedzy faktograficznej. Gromadzenie ogromnych ilości informacji w czasach, gdy dzięki rozwojowi informatyki dotarcie do potrzebnych informacji stało się proste jak nigdy w przeszłości, może mieć na celu jedynie ćwiczenie pamięci. Takie podejście do szkolnej wiedzy nie jest nowe; kiedyś miało ono uzasadnienie, lecz obecnie stało się niezrozumiałe i archaiczne. Niestety, wprowadzone w życie koncepcje egzaminów, w tym testu gimnazjalnego oraz zmodyfikowanych testów maturalnych, tego stanu rzeczy nie tylko nie zmieniają, ale jeszcze petryfikują i wzmacniają.

Zarówno jeden, jak i drugi egzamin w części humanistycznej składa się z dwóch części. W pierwszej znajdują się pytania zamknięte, dotyczące zrozumienia podanego tekstu, gdzie należy wybrać poprawną odpowiedź. Taki typ pytań sprawdza głównie poprawność odczytania poszczególnych fragmentów tekstu zgodnie z kluczem podanym przez autorów testu, co wiąże się z posiadanym, w niedającej się ustalić skali, szczęściem odpowiadającego. Może się zdarzyć i tak, że szczęścia jest więcej niż umiejętności, a jednemu i drugiemu nie sprzyja fakt posiadania przez zdającego zbyt szerokich horyzontów oraz umiejętności samodzielnego myślenia. Odpowiadając na pytania w sposób losowy, prawdopodobnie i mała udzieli kilku prawidłowych odpowiedzi. Mamy też do czynienia z pytaniami otwartymi, gdzie wymagana jest dłuższa wypowiedź. Pytania te mają badać pewne bardziej zaawansowane umiejętności ucznia związane z czytaniem ze zrozumieniem, wyciąganiem z tekstu pewnych informacji, interpretacją itp. Jednak żeby odpowiedzi te uzyskały pozytywną ocenę, muszą być znowu zgodne z kluczem odpowiedzi, który jest identyczny dla wszystkich sprawdzających. Takie podejście daje poczucie osiągnięcia pewnego stopnia obiektywizmu, tym samym dając prawo do porównań i rankingów. Jednak z drugiej strony wywołuje skutki niezamierzone, a często także i nieuświadomione.

3. Unifikacja poprzez parametryzację

Ocenianie wszystkich uczniów według tych samych kryteriów, zawartych w obowiązującym ich identycznym egzaminie, wymusza jednocześnie unifikację systemu kształcenia, wymagań, a jednocześnie ujednolicenie sposobu myślenia czy nawet wartościowania przez wszystkich uczniów. Aby absolwenci

¹⁵ *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy: Raport o stanie edukacji 2010*. Red. M. Federowicz, M. Sitek, Warszawa 2011, s. 127.

uzyskali jak najlepsze wyniki egzaminów, nauczyciele, robiąc sprawdziany, korzystają często z przykładowych testów, które są w dużym stopniu kalką egzaminów gimnazjalnych czy maturalnych w danym zakresie. Tak więc obok sprawdzenia wiedzy w sposób szybki i niewymagający od nauczyciela większego nakładu pracy, ćwiczony jest pewien sposób udzielania odpowiedzi. Celem stają się więc nie zdobywanie wiedzy, rozwijanie inteligencji czy zdolności rozumowania, lecz techniczne umiejętności związane z „rozwiązywaniem testów”, a więc, innymi słowy, odgadywaniem, co autor układający dany test mógł mieć na myśli.

Aby zaliczyć w trakcie nauki takie testy, jak i późniejsze egzaminy, nie trzeba nawet czytać lektur, wystarczą same opracowania, a można nawet pokusić się o stwierdzenie, że czytanie lektury przeszkadza w uzyskaniu dobrych ocen czy wyników na egzaminach, gdyż rozprasza uwagę ucznia, kierując ją na nieistotne wątki czy kusząc nie zawsze „słusznymi” interpretacjami. W ramach edukacji szkolnej właściwie nie ma czasu na wyrobienie takich umiejętności jak: zdolność znalezienia potrzebnej informacji, krytyczne podejście do źródeł, analiza zebranego materiału, wyciąganie wniosków, przedstawienie wyników czy prowadzenie dyskusji. Braki te można często zaobserwować w trakcie zajęć na wyższych uczelniach, które zresztą również zaczynają podążać w podobnym kierunku. Oczywiście parametryzacja edukacji nie jest jedyną przyczyną takiego stanu rzeczy, może nawet nie najważniejszą, ale, jak się wydaje, jeszcze go wzmacnia. W tak zaprojektowanym procesie edukacyjnym, gdzie oceny z końcowych egzaminów są decydujące w kwestii przyszłości uczniów, szanse na zmianę omawianego podejścia, nawet w dłuższej perspektywie, można oceniać jako znikomo małe.

Obecnie funkcjonujący system odpowiada także uczniom, którzy do perfekcji opanowali pewne strony internetowe oraz polecenia „kopiuj” i „wklej”. Mają oni co prawda szeroką gamę podręczników, do których jednak rzadko zagląдают ze względu na obszerność i konieczność dokonywania wyborów co do istotności zawartych informacji. Dlatego preferują przede wszystkim kompendia, repetytoria, skróty oraz opracowania, z których należy nauczyć się na pamięć pewnych treści i mieć spokój.

Taki system odpowiada też większości rodziców, którzy utożsamiają dobre oceny zdobywane w szkole z wiedzą czy umiejętnościami, nie wnikając zbytnio w to, czego i w jaki sposób szkoła uczy ich dzieci. Sytuacją normalną stała się potrzeba brania korepetycji przez uczniów, i to wcale nie najsłabszych, lecz tych, których na to stać i mają wysokie aspiracje własne bądź narzucane przez rodziców dotyczące dobrego liceum bądź prestiżowego kierunku studiów. Korepetycje te nie tyle mają na celu pomoc w sytuacjach, gdy uczeń ma trudności ze zrozumieniem materiału czy zaległości w nauce, co szlifowanie formy na egzamin, tak aby uzyskać jak najlepsze rezultaty. Wiąże się to ze specyficznym przy-

gotowaniem do konkretnego egzaminu z wybranego przedmiotu. To szlifowanie formy nie polega na rozszerzaniu wiadomości, tylko na wyuczeniu takiego sposobu myślenia, który pozwoli egzaminowanemu na odpowiedź mieszczącą się w kluczu i w ten sposób na uzyskanie optymalnego wyniku. Liczy się tylko rezultat z kilku określonych przedmiotów, dlatego też, co jest widoczne szczególnie w liceach, inne przedmioty są traktowane jako zbędne, piąte koło u wozu. Młodzież, podchodząc do całej sprawy bardzo pragmatycznie, stara się jak najmniejszym wysiłkiem zaliczyć te przedmioty, które, jak sądzi, do niczego im się w życiu nie przydadzą.

System różnicowania i oceny szkół oparty na wynikach z egzaminu gimnazjalnego czy matury jest bardzo wątpliwy, gdyż szkoły uważane za dobre otrzymują już na wstępie przewagę ze względu na dobór uczniów. Do szkół tych trafiają lepsi uczniowie niż do pozostałych, co w konsekwencji musi przekładać się na średnią wyników, jaką absolwenci tych szkół uzyskują z egzaminów. Ci „lepsi” z reguły mają też rodziców z wyższych klas społecznych, którzy dbają o edukację swych pociech, także we własnym zakresie (kursy językowe, kółka, zajęcia dodatkowe, praca z dzieckiem itp.) i najczęściej stać ich, by posyłać dzieci na korepetycje. Sukces mierzony wynikami egzaminów jest tylko częściowo zasługą pracy nauczycieli w danej szkole. Jednak wyniki te są podstawą rangowania, które napędza do tych szkół dobrych uczniów i w ten sposób koło się zamyka.

Wobec powyższych wątpliwości podjęto inicjatywę obliczania edukacyjnej wartości dodanej. Zastosowanie takiej metody ma pozwolić na oszacowanie efektywności nauczania w danej szkole. Termin edukacyjna wartość dodana (EWD) oznacza zarówno metodę, jak i wyliczony dzięki niej wskaźnik liczbowy. Metody EWD to metody statystyczne pozwalające na podstawie „zasobów na wejściu” (na przykład wynik na egzaminie poprzedniego etapu kształcenia) oraz „wyjściu” (na przykład wynik na egzaminie końcowym) oszacować efektywność nauczania, czyli wkład danej szkoły w końcowy poziom wiedzy uczniów na danym etapie kształcenia. W polskim modelu EWD wykorzystywana jest przede wszystkim informacja o wynikach egzaminacyjnych na kolejnych etapach kształcenia, dlatego też wskaźniki EWD są jednym ze sposobów komunikowania wyników egzaminacyjnych¹⁶. Jednak i przy takim ujęciu, pozornie pozwalającym w obiektywny sposób mierzyć efektywność nauczania, popełnia się podstawowy błąd, traktując ucznia jako element izolowany, na który w zakresie nauczania wpływa tylko szkoła. Nie bierze się pod uwagę, że w tzw. dobrych szkołach mamy do czynienia z bardziej wyrównanym poziomem intelektualnym i zasobem wiedzy uczniów, dzięki czemu nauczyciel może mniej uwagi poświęcać uczniom wyraźnie odstającym od kolegów. Rzadziej w tych szkołach

¹⁶ Edukacyjna wartość dodana, <http://ewd.edu.pl/>

mamy też do czynienia z uczniami, którzy zakłócają proces edukacyjny poprzez swoje niestosowne zachowanie. Nie bierze się też pod uwagę, że dobrzy uczniowie wzajemnie się dopingują i motywują do nauki oraz osiągania jak najlepszych wyników, w tym i zdobywania wiedzy poza szkołą. Uczniów z dobrych szkół, ze względu na status materialny ich rodziców, stać również na pozalekcyjną działalność szkolną, począwszy od wyjścia do teatru, a kończąc na wyjazdach zagranicznych, na przykład do szkół zaprzyjaźnionych. Na koniec ta metoda nie pozwala też na oszacowanie wkładu w efektywność nauczania rodziców czy korepetytorów, którzy o wiele częściej pracują z młodzieżą chodzącą do dobrych szkół.

Na naszych oczach edukacja przestaje być wartością autoteliczną, wyrastającą z naturalnej potrzeby poznawczej, chęci zrozumienia siebie i otaczającego świata. W pogoni za jak najlepszymi wynikami w procesie kształcenia, które decydują w coraz większym stopniu o naszej pozycji i prestiżu, gubimy umiejętność refleksji, krytycznego spojrzenia, samodzielnego myślenia czy intelektualnej otwartości.

Podsumowanie

Parametryzacja edukacji jest obecnie nie do zatrzymania, gdyż ułatwia funkcjonowanie wielu podmiotom zaangażowanym w ten proces. Stanowi ona system, który nie tylko pokazuje stan faktyczny w zakresie kształcenia, wiedzy, umiejętności i kompetencji, ale także staje się czynnikiem wpływającym na proces edukacji. W założeniu ma się ona przyczyniać do osiągania celów edukacji oraz wpływać na poprawę jej jakości. Jednak postępujący proces parametryzacji edukacji, szczególnie w zakresie nauk humanistycznych, jest drogą zwodniczą, prowadzącą często do efektów sprzecznych z założeniami i celami edukacji. Często skutkuje to podejmowaniem działań mających na celu przede wszystkim osiągnięcie jak najlepszych wyników w skali stworzonej przez ściśle określony system parametrów, co wydaje się sprzeczne z samym charakterem wiedzy humanistycznej. Staje się prostą drogą do macdonaldyzacji sfery edukacji i wychowania.

THE USE OF PARAMETERS IN EDUCATION: A ROAD TO NOWHERE

Summary

Education stops being an autotelic value, growing from natural cognitive needs, from natural cognitive needs, from a desire to understand oneself, as well as the surrounding world better; instead, it becomes a certificate giving definite rights. In search of specific requirements we lose the ability at things; we lose

the ability of e.g. independent thinking, intellectual openness. The process of introducing parameters to education also leads to various consequences contradictory to the idea of increasing its quality; this is connected with the general conviction about the low intellectual level of people starting university education, and in consequence, receiving university diplomas.

Rozdział III



DEMOGRAFICZNE UWARUNKOWANIA EDUKACJI

KSZTAŁCENIE OSÓB STARSZYCH W KONCEPCJI AKTYWNEGO STARZENIA SIĘ¹

Wprowadzenie

Od początku XX wieku w Europie dynamizuje się proces starzenia się społeczeństwa. Początkowo transformacja demograficzna dotyczyła głównie społeczeństw państw „starej Unii”, obecnie jest to zjawisko dotykające także państw Europy Środkowo-Wschodniej, w tym Polski.

Polska przekroczyła próg starości demograficznej² w 1967 roku. W roku 2010 udział osób w wieku powyżej 65. roku życia w ogólnej liczbie mieszkańców naszego kraju wynosił już około 13%, natomiast według prognoz OECD³ w roku 2050 populacja osób starych⁴ stanowić będzie 30% ogółu ludności Polski.

Unia Europejska oraz rządy państw członkowskich stają przed wyzwaniem łagodzenia społeczno-gospodarczych konsekwencji starzenia się społeczeństwa. Podejmowane działania przebiegają dwutorowo:

- na rzecz odmłodzenia społeczeństwa,
- na rzecz zwiększenia aktywności zawodowej oraz aktywności w życiu publicznym osób starszych.

Celem opracowania jest przybliżenie istoty koncepcji aktywnego starzenia się. Ponadto przedstawiono funkcje, jakie w tej koncepcji pełni edukacja osób starszych, a także jaki jest udział polskich seniorów w edukacji formalnej i nieformalnej.

¹ Praca powstała w ramach projektu *Best Ageds – Using the knowledge and experience of professionals in their primes to foster business and skills development in the Baltic Sea Region*, współfinansowanego przez Unię Europejską (Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego) w Programie Regionu Morza Bałtyckiego 2007-2013. Praca naukowa finansowana ze środków finansowych MNiSW na naukę w latach 2011-2012, przyznanych na realizację projektu międzynarodowego współfinansowanego.

² Według norm ONZ oznacza on 7-proc. udział osób w wieku 65 lat i więcej w ogólnej strukturze ludności.

³ *World Population Prospects: The 2008 revision. Volume II: Sex and age distribution of the World population.* United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, New York 2009, s. 121, 735.

⁴ Powyżej 65. roku życia.

1. Koncepcja aktywnego starzenia się

Wysokie tempo życia, medialny kult młodości i piękna, wszechobecność nowoczesnych technologii – to tylko niektóre cechy współczesności. Paradoksalnie w czasach, kiedy w skali europejskiej i globalnej liczba osób starszych rośnie szybciej niż kiedykolwiek dotąd, społeczeństwo odrzuca starość i słabość. Rodzi się gerontofobia⁵ i ageizm⁶. Jak pisze B. Synak, „nigdy chyba świat nie był tak sprzymierzony przeciw starszej generacji jak obecnie, nigdy też pozycja społeczna człowieka starego nie była tak niska”⁷.

Pod koniec lat 90. XX wieku Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) wprowadziła w sferę polityki i gospodarki koncepcję aktywnego starzenia się (*active ageing*)⁸. Stanowi ona próbę nowego ujęcia procesu starzenia się i starości. Kształtuje nowy wizerunek osoby starszej.

Aktywne starzenie się „jest procesem optymalizacji szans zdrowotnych oraz związanych z uczestnictwem i bezpieczeństwem, w celu polepszenia jakości życia, kiedy ludzie się starzeją”⁹. Oznacza zachowanie sprawności fizycznej i możliwości wykonywania pracy zawodowej przez osoby starsze możliwie jak najdłużej, a także ich czynny udział w życiu społecznym, ekonomicznym, kulturowym i cywilnym.

Rozwój aktywnego starzenia się determinują w równej mierze czynniki zewnętrzne, jak i wewnętrzne.

Czynniki zewnętrzne określają warunki otoczenia, w którym funkcjonują osoby starsze. Należą do nich m.in.:

- czynniki ekonomiczne (na przykład wysokość świadczeń emerytalnych, zachęty finansowe do dłuższego pozostawania aktywnym zawodowo),
- czynniki społeczne (na przykład kulturowo ukształtowany, przyjęty w społeczeństwie stereotyp osoby starszej i procesu starzenia się, dostęp do edukacji, sieci wsparcia dla osób starszych – głównie samotnych),
- otoczenie fizyczne (w tym infrastruktura dostosowana do potrzeb osób starszych, niepełnosprawnych fizycznie),
- usługi ochrony zdrowia (na przykład dostępność programów profilaktycznych, opieka zdrowotna osób starszych, w tym długoterminowa, wsparcie psychologiczne).

⁵ Zjawisko psychologiczne przejawiające się w negatywnych wyobrażeniach o starości, połączonych z lękiem przed starością i byciem osobą starszą.

⁶ W Polsce pojęcie ageizm stosuje się najczęściej w odniesieniu do dyskryminacji ze względu na wiek na rynku pracy.

⁷ B. Synak: *Ludzie starzy w warunkach transformacji ustrojowej*. Gdańsk 2000, s. 15.

⁸ A. Kalachea, I. Kickbusch: *A global strategy for healthy ageing*. „World Health” July-August 1997, s. 4-5.

⁹ *Active ageing. A policy framework*. World Health Organization, Madrid 2002, http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf, dostęp: 1.02.2011.

Czynniki wewnętrzne kształtują przede wszystkim osobowość osoby starszej oraz prowadzony przez nią styl życia.

Wzmocnieniu czynników aktywnego starzenia się mają służyć wdrażane na poziomie wspólnotowym oraz w państwach członkowskich odpowiednie polityki publiczne. Zalecenia co do ich zakresu merytorycznego i metodycznego zawierają m.in.

- *Longer working lives through pension reforms*¹⁰ – dokument prezentujący wykaz priorytetów wzrostu aktywności zawodowej osób starszych oraz ich aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym,
- *Europejska strategia zatrudnienia*, w której działania na rzecz aktywnego starzenia się¹¹ potraktowano jako warunek konieczny do osiągnięcia celu, jakim miało być uzyskanie do roku 2010 stopy zatrudnienia wśród osób starszych (55-64 lata) na poziomie 50%¹²,
- *Odnowiona strategia lizbońska*, gdzie w interpretacji znaczenia celu „tworzenie większej liczby lepszych miejsc pracy” zwraca się uwagę na to, iż państwa członkowskie i partnerzy społeczni powinni zwiększać wysiłki na rzecz wzrostu poziomu zatrudnienia „szczególnie poprzez prowadzenie aktywnych polityk zatrudnienia, które pomagają ludziom w znalezieniu pracy oraz dostarczają bodźce zachęcające ich do nierezygnowania z zatrudnienia, tworzenie polityk aktywnego starzenia się, które zniechęcają pracowników do zbyt wczesnego przechodzenia na emeryturę oraz poprzez modernizację systemów zabezpieczeń socjalnych tak, aby w dalszym ciągu zapewniały one bezpieczeństwo potrzebne ludziom do radzenia sobie ze zmianami”¹³.
- *Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie uwzględniania potrzeb osób starszych z marca 2009 roku*¹⁴, definiująca szczegółowe wytyczne w zakresie działań na rzecz aktywizacji osób starszych w Unii Europejskiej.

2. Edukacja w koncepcji aktywnego starzenia się

Edukacja stanowi jeden z filarów koncepcji aktywnego starzenia się. Według Światowej Organizacji Zdrowia to niski poziom wykształcenia jest głównym czynnikiem prowadzącym do bezrobocia, a także zwiększającym ryzy-

¹⁰ *Longer working lives through pension reform*. Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, European Commission, Luxembourg 2009.

¹¹ Decyzja Rady w sprawie wytycznych polityk zatrudnienia państw członkowskich (2003/578/EC) z dnia 22 lipca 2003 r. Dz. Urz. UE 2003/ L 197/13, s. 335.

¹² Cel ustalony na szczycie Rady w Sztokholmie w marcu 2001 r.

¹³ *Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy początek strategii lizbońskiej*. Komunikat na wiosenny szczyt Rady Europejskiej z dnia 2 lutego 2005 r. (COM 2005/24), s. 10.

¹⁴ *Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego z dnia 31 marca 2009 r. w sprawie uwzględniania potrzeb osób starszych*. Dz. Urz. UE 2007/C 77/26.

ko niepełnosprawności, utraty zdrowia i życia wśród osób starszych. Osoby lepiej wykształcone, uczestniczące w procesie kształcenia przez całe życie, łatwiej adaptują się do zachodzących zmian, także w starszym wieku. Łagodniej przechodzą proces „stawania się człowiekiem starym”¹⁵ i rzadziej doświadczają wykluczenia społecznego.

W koncepcji aktywnego starzenia się edukacja pełni co najmniej cztery funkcje: właściwą, zastępczą, społeczną i psychoterapeutyczną.

Właściwa funkcja edukacji polega na stałym aktualizowaniu i uzupełnianiu wiedzy i umiejętności osób dorosłych, przede wszystkim w zakresie nieobjętym programem szkolnym, a niezbędnym we właściwym wypełnianiu obowiązków i pełnieniu ról zawodowych i społecznych¹⁶.

Funkcja zastępcza polega na przekazywaniu ludziom dorosłym takich wiadomości i rozwoju takich umiejętności, których nie zdobyli w czasie nauczania szkolnego.

Przyswajanie nowej wiedzy i jej aktualizowanie oraz nabywanie i rozwój nowych umiejętności stanowią o utrzymaniu atrakcyjności osób starszych na rynku pracy. W tym sensie edukacja ogranicza zakres wykluczenia ekonomicznego i społecznego osób starszych.

Kontynuacja edukacji przez osoby starsze pełni także funkcję społeczną. Po pierwsze – uczestnictwo w programach i przedsięwzięciach edukacyjnych kierowanych do osób starszych daje im poczucie inkluzji oraz ułatwia nawiązywanie nowych i utrzymywanie dotychczasowych więzi społecznych. Po drugie – nauka pomaga zwiększyć świadomość i wiedzę na temat zdrowia, zdobyć umiejętności obsługi nowoczesnych technologii codziennego użytku (np. Internetu, elektronicznej bankowości), co wpływa na zachowanie przez osoby starsze niezależności i autonomii. Ponadto aktywność edukacyjna osób starszych wpływa na ocenę tej grupy w otoczeniu. Umożliwia przełamywanie stereotypowego wizerunku osoby starszej: niesamodzielnej, niedołączonej, społecznie izolowanej i izolującej się.

Udział w programach i przedsięwzięciach edukacyjnych ma dla osób starszych także walor psychoterapeutyczny. Pozwala zachować sprawność intelektualną, która z kolei wpływa na opóźnienie procesów biopsychospołecznego starzenia się. Ponadto daje poczucie włączenia społecznego i przeciwdziała zachorowaniom na depresję, jakiej na skutek alienacji społecznej często ulegają ludzie starsi.

¹⁵ K. Wiśniewska-Roszkowska: *Starość jako zadanie*. Warszawa 1989.

¹⁶ *Wprowadzenie do andragogiki*. Red. T. Wujek. Warszawa 1996, s. 263-264.

Edukacja dorosłych, w tym osób starszych, jest realizowana w trzech głównych formach¹⁷:

- edukacji formalnej (szkolnej) – oferowanej przez instytucje szkolne i szkoleniowe, realizowanej ściśle w oparciu o przyjęty program kształcenia, kończącej się uzyskaniem przez osobę uczącą się właściwego certyfikatu potwierdzającego zdobytą wiedzę i umiejętności,
- edukacji nieformalnej (nauki przez praktykę), która ma miejsce poza głównym systemem edukacyjnym,
- edukacji pozaformalnej (incydentalnej) – stanowiącej część naszego życia, choć często nieuznawanej za proces uczenia się. Obejmuje ona wszelkiego rodzaju rozmowy, spotkania towarzyskie, które poprzez wymianę informacji dostarczają wiedzy, kształtują nasze myślenie o świecie.

Zakres merytoryczny oraz metodyka edukacji osób starszych różnią się od edukacji, której odbiorcami są osoby młodsze. Warunkują to m.in.:

- wiek uczących się oraz związane z nim zdolności mnemotechniczne,
- posiadane doświadczenie życiowe i zawodowe,
- potrzeby, zainteresowania oraz oczekiwane korzyści kształcenia,
- różnice w społecznych rolach osób starszych oraz wpływ edukacji na te role.

Osoby starsze korzystają głównie z nieformalnych oraz pozaformalnych form kształcenia. Dostarczają one nowej wiedzy i umiejętności poprzez stosowanie ich w praktyce. Wiek nie uniemożliwia kształcenia się, wymaga jedynie zastosowania innych metod dostarczania wiedzy. W edukacji osób starszych najmniej skuteczne są zajęcia o charakterze wykładu, znacznie lepsze rezultaty osiąga się, stosując nauczanie bezpośrednie, to jest trening, demonstrację, *case study*, inscenizację czy obserwację.

Rozwój edukacji osób starszych wpisuje się w koncepcję *life long learning* – uczenia się przez całe życie¹⁸. W założeniach Komisji Europejskiej do roku 2010 12,5% Europejczyków w wieku produkcyjnym (25-64 lata) powinno uczestniczyć w *life long learning*¹⁹.

¹⁷ International Standard Classification of Education ISCED 1997, http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf, dostęp: 10.02.2011.

¹⁸ OECD definiuje *life long learning* jako „rozwój indywidualny każdego człowieka i rozwój cech społecznych, umożliwiających mu funkcjonowanie w społeczeństwie, we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym oraz w ramach kształcenia nieformalnego i incydentalnego”.

¹⁹ European Council: *Council conclusions of 5 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks)*. (2003/C 134/02). „Official Journal of the European Union” 7.6.2003, s. C134/3-4.

Tabela 1

**Udział dorosłych²⁰ w państwach UE-27 w *life long learning*
w latach 2000 i 2005**

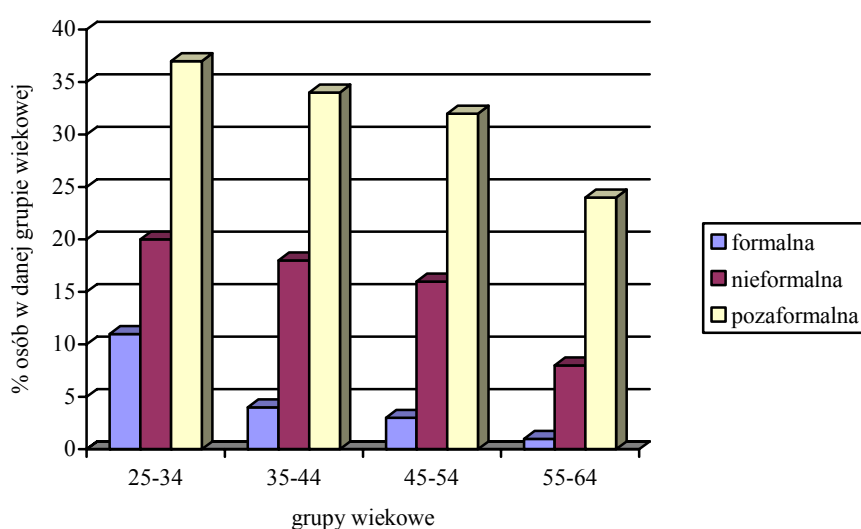
Państwo	2000	2005
UE-27	7,1	9,7
Szwecja	21,6	33,4
Wielka Brytania	20,5	27,5
Dania	19,4	27,4
Finlandia	17,5	27,4
Holandia	15,5	15,9
Słowenia	b.d.	15,3
Austria	8,3	12,9
Hiszpania	4,1	10,5
Luksemburg	4,8	8,5
Belgia	6,2	8,3
Łotwa	b.d.	7,9
Niemcy	5,2	7,7
Irlandia	b.d.	7,4
Francja	2,8	7,1
Litwa	2,8	6,0
Cypr	3,1	5,9
Estonia	6,5	5,9
Włochy	4,8	5,8
Czechy	b.d.	5,6
Malta	4,5	5,3
Polska	b.d.	4,9
Słowacja	b.d.	4,6
Portugalia	3,4	4,1
Węgry	2,9	3,9
Grecja	1,0	1,9
Rumunia	0,9	1,6
Bułgaria	b.d.	1,3

Źródło: M. Badescu, M. Saisana: *Participation in life long learning In Europe: what can be measured and compared?* European Commission Joint Research Centre, Ispra 2008, s. 11.

²⁰ Odsetek osób w wieku 25-64 lata biorących udział w programach i przedsięwzięciach edukacyjno-treningowych.

Pięć państw w Europie ma bardzo wysoki wskaźnik udziału dorosłych w programach i przedsięwzięciach edukacyjnych. Są to państwa członkowskie Unii: Szwecja, Wielka Brytania i Dania, oraz państwa spoza Wspólnoty: Norwegia i Islandia. Nie zmienia to jednak faktu, iż w 2005 roku nadal mniej niż 10% dorosłych (25-64 lata) uczestniczyło w *life long learning*. W latach 2000-2005 w większości państw członkowskich zanotowano znaczący wzrost aktywności edukacyjnej dorosłych, niemniej tempo to okazało się niewystarczające, aby osiągnąć cel 12,5% w roku 2010.

Znamienne dla włączenia dorosłych w *life long learning* jest jego zróżnicowanie ze względu na wiek oraz formę edukacji: najniższą aktywność edukacyjną wykazują osoby najstarsze, najczęściej wykorzystywaną formą edukacji jest edukacja pozaformalna.

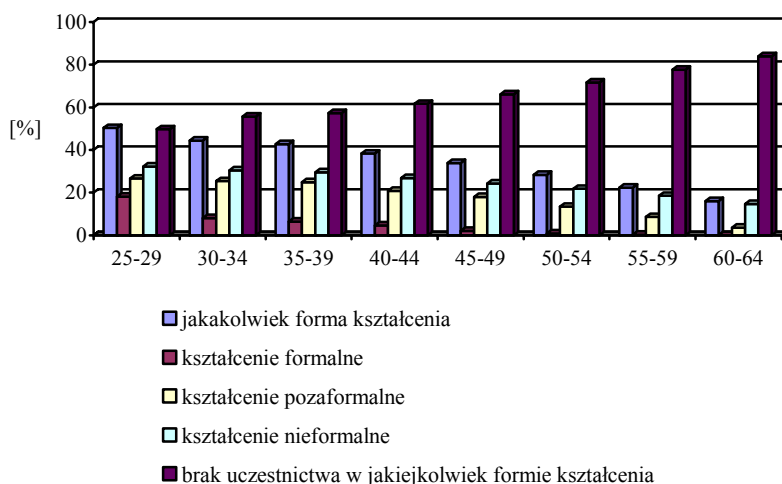


Rys. 1. Udział osób w różnych formach edukacji według wieku w Unii Europejskiej w 2005 roku

Źródło: K. Ala-Mutka, N. Malanowski, Y. Punie, M. Cabrera: *Active ageing and the potential of ICT for learning*, European Commission Joint Research Centre, Seville 2008, s. 16.

3. Aktywność edukacyjna osób starszych w Polsce

Na tle pozostałych państw członkowskich udział dorosłych w Polsce w *long life learning* jest niski. Aktywność edukacyjna w tej grupie jest silnie zdeterminowana wiekiem i miejscem zamieszkania. Osoby starsze zdecydowanie rzadziej aniżeli młodsze uczestniczą w programach i przedsięwzięciach edukacyjnych. Równocześnie zdecydowanie większą aktywność – szczególnie w kształceniu formalnym – wykazują mieszkańcy miast.



Rys. 2. Osoby w wieku 25-64 lata w Polsce według uczestnictwa w kształceniu formalnym, nieformalnym i pozaformalnym oraz wieku w 2006 roku

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Kształcenie dorosłych*. GUS, Warszawa 2008.

W opracowaniu GUS *Kształcenie dorosłych* z 2008 roku nieco odmiennie, aniżeli w *Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego*²¹, zdefiniowano kształcenie nieformalne i pozaformalne. Z punktu widzenia ogólnej oceny aktywności edukacyjnej osób starszych w Polsce, co jest pośrednim celem niniejszego opracowania, te różnice definicyjne nie mają większego znaczenia.

Tabela 2

Definicje podstawowych form kształcenia – ujęcie Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Głównego Urzędu Statystycznego

	Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego	Kształcenie dorosłych
Kształcenie formalne	System kształcenia oparty na stałych pod względem czasu i treści nauki formach prowadzący od nauczania początkowego do uniwersytetu.	Edukacja w systemie formalnym obejmuje naukę w systemie szkolnym – na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum, zasadniczych szkół zawodowych, szkół średnich ogólnokształcących, zawodowych, szkół policealnych, jak również kształcenie na poziomie studiów wyższych i doktoranckich. Związana jest z regularną formą nauki. Kształcenie prowadzone jest przez instytucje szkolne i edukacyjne, publiczne i niepubliczne, uprawnione do nauczania.

²¹ *Strategia kształcenia ustawicznego do roku 2010*. Dokument opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu i przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r., <http://www.men.gov.pl/>, dostęp: 10.10.2010.

cd. tabeli 1

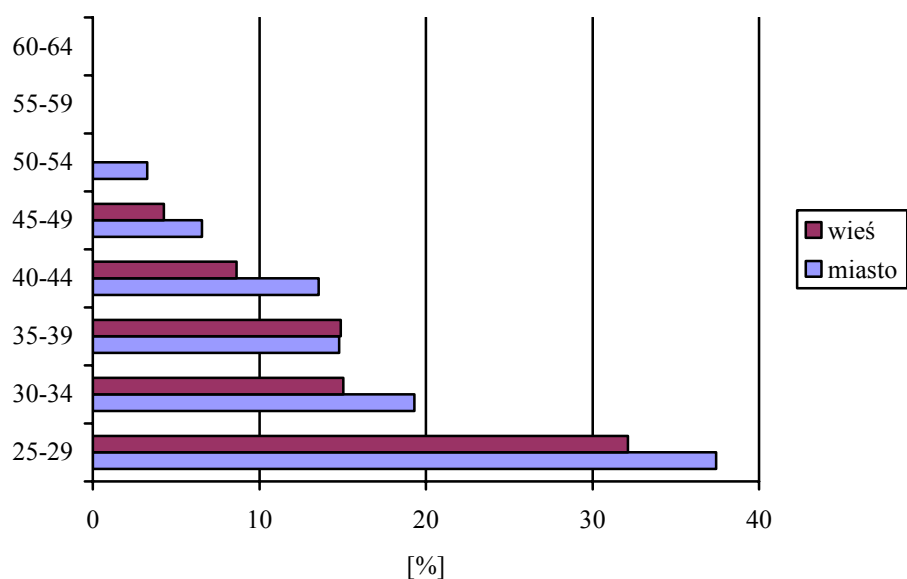
Kształcenie nieformalne	Świadoma i zorganizowana działalność kształcąco-wychowująca prowadzona poza ustanowionym formalnym systemem szkolnym, umożliwiającą określoną grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia.	Jest to samodzielne uczenie się respondenta w celu uzyskania wiedzy lub doskonalenia umiejętności. Samokształcenie w odróżnieniu od kształcenia formalnego i pozaformalnego powinno odbywać się bez udziału nauczyciela. Kształcenie tego rodzaju odbywa się również poza zorganizowanymi formami edukacji szkolnej i pozaszkolnej.
Kształcenie pozaformalne	Trwający przez całe życie, niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia.	Udział w edukacji poza systemem formalnym obejmuje wszelkie zorganizowane działania edukacyjne, które nie odpowiadają definicji edukacji szkolnej, tzn. nie są one zapewnione poprzez formalne instytucje szkolne. Dotyczy ono wszystkich rodzajów doksztalcenia i szkoleń poza systemem szkolnym, w których dana osoba uczestniczyła w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Kształcenie takie prowadzone jest zazwyczaj w formie kursów, szkoleń, instruktaży (w miejscu pracy lub poza nim), seminariów, konferencji lub wykładów, na które respondent zgłosił się i w których uczestniczył.

Źródło: *Strategia kształcenia ustawicznego do roku 2010*. Dokument opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu i przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r., <http://www.men.gov.pl/>, dostęp: 10.10.2010 oraz *Kształcenie dorosłych*, op. cit.

W Polsce osoby powyżej 45. roku życia rzadko uczestniczą w jakiegokolwiek formie kształcenia – mniej niż 30% deklaruje taką aktywność. W grupie osób powyżej 60. roku życia wskaźnik ten spada do około 15%.

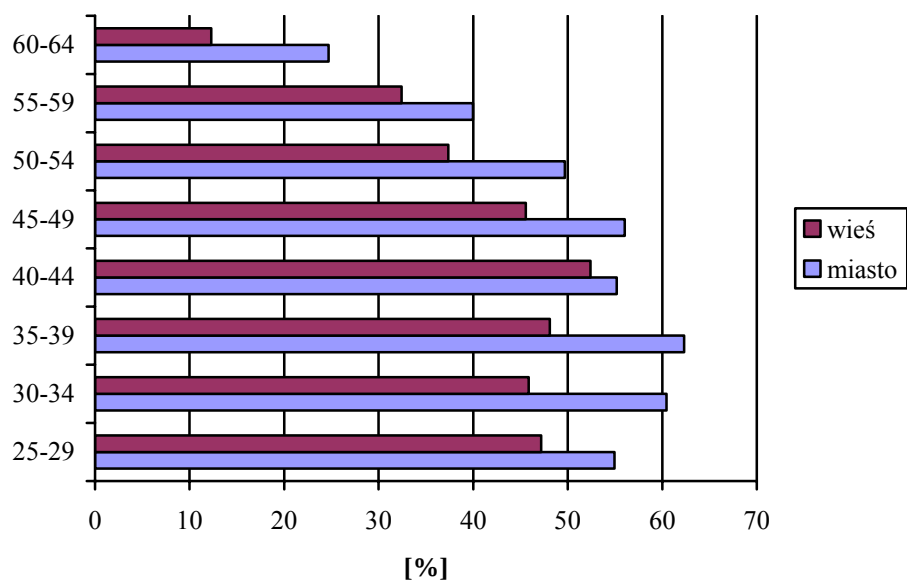
W kształceniu formalnym nie uczestniczą w ogóle osoby powyżej 50. roku życia z obszarów wiejskich oraz osoby powyżej 55. roku życia z obszarów miejskich.

Istotne ze względu na kryterium miejsca zamieszkania są także różnice w udziale osób starszych w kształceniu pozaformalnym. Zdecydowanie częściej ze zorganizowanych form kształcenia poza systemem formalnym (kursy, szkolenia itp.) korzystają osoby mieszkające w miastach. W dużej mierze jest to efektem mniejszej dostępności tego typu ofert kształcenia na obszarach pozamiejskich. Oferty kształcenia skierowane do osób w najstarszej grupie – w tym w ramach uniwersytetów trzeciego wieku – obecne są przede wszystkim w miastach dużych i średniej wielkości, przy aktywnie rozwijających się ośrodkach akademickich.



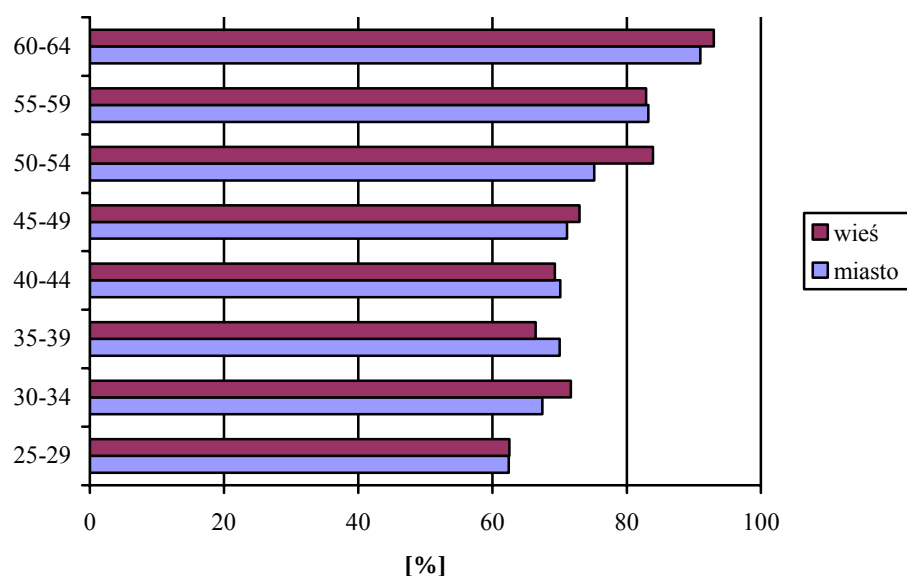
Rys. 3. Osoby w wieku 25-64 lata w Polsce według uczestnictwa w kształceniu formalnym oraz miejsca zamieszkania w 2006 roku

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Kształcenie dorosłych*, op. cit.



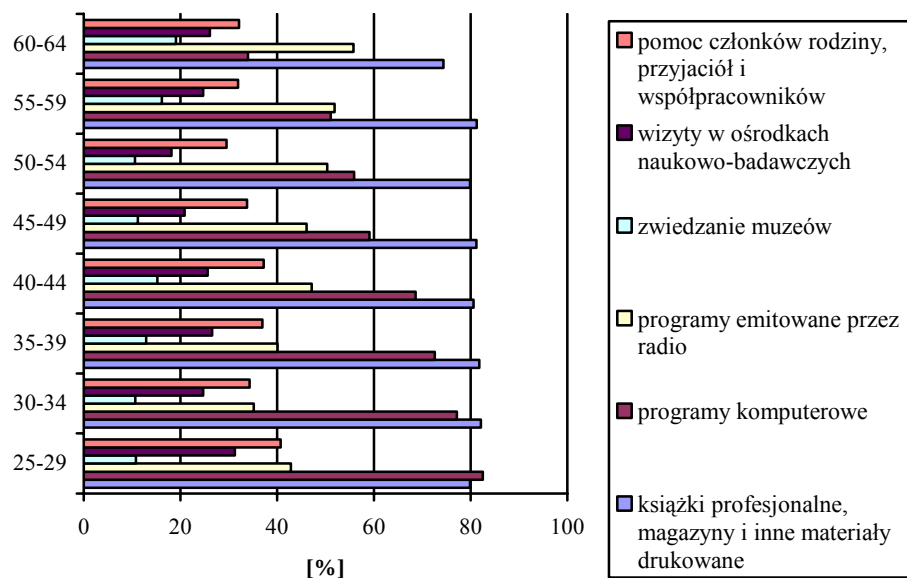
Rys. 4. Osoby w wieku 25-64 lata w Polsce według uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym oraz miejsca zamieszkania w 2006 roku

Źródło: Ibid.



Rys. 5. Osoby w wieku 25-64 lata w Polsce według uczestnictwa w kształceniu nieformalnym oraz miejsca zamieszkania w 2006 roku

Źródło: Ibid.



Rys. 6. Osoby w wieku 25-64 lata w Polsce według wykorzystywanych form w samokształceniu w 2006 roku

Źródło: Ibid.

Dużą aktywnością wykazują się Polacy w zakresie samokształcenia (kształcenia nieformalnego) i – jak pokazują wyniki badań – wzrasta ona wraz z wiekiem. Ponadto nie wykazuje zróżnicowania ze względu na miejsce zamieszkania: równie często w kształceniu nieformalnym uczestniczą mieszkańcy miasta i wsi.

Wśród najczęściej wymienianych metod wykorzystywanych w samokształceniu dorosłych są: studiowanie literatury fachowej, programy komputerowe oraz programy emitowane przez radio. Wyraźnie różnią się jednak metody wykorzystywane przez osoby w wieku 25-50 lat oraz powyżej 50. roku życia. W drugiej grupie wzrasta udział programów radiowych jako sposobu samokształcenia, zmniejsza się natomiast wykorzystywanie programów komputerowych. Wiąże się to z nadal niskim poziomem umiejętności obsługi komputera i Internetu czy szerzej – nowoczesnych technologii komunikacyjnych – przez osoby starsze w Polsce.

Podsumowanie

Udział osób starszych w przedsięwzięciach edukacyjnych jest jednym z wymiarów koncepcji *active ageing*. W Polsce aktywność edukacyjna osób z najstarszych grup wiekowych jest niezadowalająco niska, znacznie niższa aniżeli w innych państwach europejskich. Obniżająca się wraz z wiekiem jakość życia, gorsza pozycja na rynku pracy czy słabnąca pozycja społeczna osób starszych to tylko niektóre konsekwencje ich niskiego poziomu wiedzy i umiejętności.

Aktywizacja edukacyjna Polaków wymaga działań przede wszystkim systemowych i długookresowych:

- skierowanych do wielu grup docelowych: osób starszych, młodzieży, przedsiębiorców i pracodawców, instytucji społecznych i edukacyjnych, czy wreszcie podmiotów wspierających rozwój rynku pracy,
- oddziałujących na świadomość – zarówno osób starszych, jak również pozostałych grup – że edukacja jest podstawowym filarem kształtowania jakości życia,
- koncentrujących się na kształtowaniu i dostarczaniu właściwej oferty edukacyjnej, odpowiadającej potrzebom i możliwościom osób starszych w wymiarze merytorycznym, metodycznym, organizacyjnym i finansowym,
- przebiegających równocześnie na wielu poziomach (krajowym, regionalnym, lokalnym), wzajemnie uzupełniając się,
- rozwijających nowoczesną kulturę edukacyjną.

W kontekście przemian cywilizacyjnych zachodzących w ostatnich latach wydaje się, że włączenie osób starszych w główny nurt procesów społeczno-gospodarczych jest jednym z kluczowych wyzwań dla Polski na kolejne dekady.

Edukacja, a raczej rozwój aktywności edukacyjnej osób starszych, może to znacznie ułatwić.

THE OLDER PEOPLE'S TRAINING IN CONCEPT OF ACTIVE AGING

Summary

Since the beginning of the twentieth century in Europe a process of aging is hastening. Initially the demographic transformation focused on the „old EU”, now it is affecting the countries of Central and Eastern Europe, including Poland.

Poland has exceeded the threshold of *demographic old age* in 1967. In 2010, the share of people aged over 65 in the total population of country amounted to about 13%. OECD forecasts show that in the year 2050 the elderly population (over 65 years old) will constitute 50% of the Polish population.

The European Union and national governments face the challenge of mitigating the socio-economic effects of population aging.

At EU, national and regional levels there are implemented the programs of active aging, affecting the elderly in the following dimensions: professional, social and individual. They are addressed primarily to the elderly, but also to other target groups. They counteract the ageism and build the awareness of demographic changes' processes.

Education is an extremely important aspect of active aging. It performs two vital roles: delaying the individuals aging process, and furthermore, facilitates adaptation to old age. The essence of the article is to present the concept of active aging, and education functions it that. The study presents the educational activity of the elderly in Poland, too.

Gabriela Plencler-Borecka

Agnieszka Gawor

Łukasz Borecki

Uniwersytet Opolski

UDZIAŁ KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH I DZIAŁAŃ TRANSGRESYJNYCH W KSZTAŁTOWANIU KAPITAŁU KARIERY

Wprowadzenie

Absolwent, wchodząc na rynek pracy, musi odpowiedzieć na wymagania stawiane przez pracodawców. Można je opisać jako związane z dopasowaniem do pracy (*person-jobfit*), organizacji (*person-organizationfit*) i zespołu (*person-team fit*)¹. Czynniki warunkujące powodzenie na rynku pracy u absolwenta są predyspozycje, wiedza, doświadczenie, kompetencje społeczne, kwalifikacje i postawy wobec rynku. Zbiorczo opisywane są jako kapitał kariery, który jest predyktorem zatrudnialności po ukończeniu studiów i rozwoju zawodowego². Wiedza i umiejętności człowieka stanowią formę kapitału trwałego, który podobnie jak inne kapitały wymaga inwestycji, by móc przynieść efekty³. Kapitał może być powiększany przez celowe działania jednostki.

Praca koncentruje się na działaniach studentów skierowanych na powiększenie kapitału kariery w zakresie kompetencji społecznych (dyspozycji warunkujących efektywne funkcjonowanie w sytuacjach społecznych) i radzenia sobie ze stresem. Działalność uczelni ma niewielki udział w kształtowaniu tych czynników, mimo iż są one wskazywane przez pracodawców jako kluczowe i wymagające największej poprawy u młodych absolwentów. Są przedmiotem tzw. eksternalizacji zatrudnienia⁴ – procesu wymuszającego na przyszłym pracowniku przejście odpowiedzialności za własny rozwój. Mateczak wyróżnia trzy rodzaje kompetencji społecznych dotyczące: a) sytuacji intymnych – bliskich i głębokich związków z ludźmi, b) ekspozycji społecznej, czyli bycia obiektem uwagi i po-

¹ N. Chmiel: *Psychologia pracy i organizacji*. GWP, Gdańsk 2003.

² A. Bańka: *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*. W: *Psychologia pracy i organizacji w okresie zmian systemowych*. Red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska. Wydawnictwo Naukowe UŚ, Katowice 2005, s. 59-117.

³ S.R. Domański: *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*. PWN, Warszawa 1993.

⁴ O. Bergstrom: *Externalization of employees: thinking about going somewhere else*. „International Journal of Human Resource Management” No. 12, 3, s. 373-388.

tencjalnej oceny ze strony grupy, c) asertywności, czyli realizowania własnych potrzeb, opierania się wpływowi innych. Strelau i in. opisują za Endlerem i Parkerem style radzenia sobie ze stresem: a) skoncentrowany na zadaniu – podejmowanie prób rozwiązywania problemu, najbardziej adaptacyjny styl, b) skoncentrowany na emocjach – skupienie na własnych przeżyciach, mało adaptacyjny i c) skoncentrowany na unikaniu – wystrzeganie się myślenia o problemie, mało adaptacyjny⁵. Wysokie kompetencje społeczne i umiejętność radzenia sobie ze stresem stanowią bazę do uzyskania pracy i ułatwiają przejście do życia zawodowego.

Wymagania pracodawców w zakresie opisanych kompetencji nie zawsze pokrywają się z tymi, które posiadają absolwenci. Aktywność zawodowa wraz z aktywnością pozazawodową (rozwijającą kompetencje niezwiązane ściśle z zawodowymi, choć istotne w pracy) są czynnikami zwiększającymi dopasowanie możliwości osobistych do wymagań pracodawcy, a także jednym z elementów kapitału kariery⁶. Aktywność tę można opisać za Kozielskim jako działania transgresyjne. U podstaw tej koncepcji leży założenie, iż w człowieku drzemie potencjał (kapitał ludzki i kariery) będący sumą wiedzy, wykształcenia, umiejętności, stanu zdrowia, motywacji do pracy, potrzeb, uznawanych wartości itp.⁷.

Jednostka w momencie wejścia na rynek pracy, dążąc do uzyskania optymalnego poziomu kompetencji i radzenia sobie ze stresem, może inwestować we własny kapitał kariery na drodze działań transgresyjnych. Studenski⁸ wyodrębnia cztery kategorie tych działań: a) dominowanie nad innymi, b) innowacyjność wykorzystywana w projektowaniu nowych rozwiązań, c) motywacja do wzbogacania kompetencji, d) odwaga w podejmowaniu nowych zadań.

Studenci wykonujący więcej działań transgresyjnych powinni wykazywać się wyższym poziomem kompetencji społecznych i adaptacyjnego sposobu radzenia sobie ze stresem. Powinni także wykazywać wysoki poziom stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu, współzmienny z kompetencjami społecznymi, w związku z koniecznością pokonywania wyzwań stawianych w procesie edukacji akademickiej. Założono występowanie różnic płciowych w zakresie asertywności i stylu radzenia sobie ze stresem. Badania sugerują bowiem, że kobiety będą mniej asertywne od mężczyzn, a w sytuacji stresowej bardziej unikające⁹.

⁵ J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak: *Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych – podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2005.

⁶ A. Bańka: *Psychologiczne doradztwo karier*. PRINT-B, Poznań 2007.

⁷ W. Jarecki: *Koncepcja kapitału ludzkiego*. W: *Kapitał ludzki w gospodarce*. Red. D. Kopcińska. PTE, Szczecin 2003, s. 29-37.

⁸ M. Goszczyńska, R. Studenski: *Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje badania praktyka*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.

⁹ P.T. Costa, A. Terracino, R. McCrae: *Gender differences in personality traits across cultures – Robust and surprising findings*. „Journal of Personality and Social Psychology” No. 81,2, s. 322-331; E. Mandal: *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*. Wydawnictwo Naukowe Żak, Warszawa 2003.

Celem pracy było zbadanie u studentów poziomu działań transgresyjnych, kompetencji społecznych i dominującego stylu radzenia sobie ze stresem oraz związków pomiędzy nimi. Przewidywano, że:

1. Studenci wykażą wysoki poziom kompetencji społecznych i stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanego na zadaniu, a niski poziom stylu skoncentrowanego na unikaniu i emocjach.
2. Poziom kompetencji społecznych i styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu wzrasta wraz ze zwiększaniem się poziomu działań transgresyjnych.
3. Poziom kompetencji społecznych będzie zwiększał się wraz z częstszym wybieraniem stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu a zmniejszał się wraz z wybieraniem stylu skoncentrowanego na emocjach i unikaniu.
4. Studenci w zakresie kompetencji społecznych związanych z asertywnością będą osiągać wyższe wyniki niż studentki.
5. Studentki częściej niż studenci będą przejawiały styl skoncentrowany na unikaniu w sytuacjach pojawiającego się stresu.

W badaniu wzięło udział 25 studentów (wiek 20-23 lata) i 69 studentek (19-25 lat) kierunków chemia, biologia, ekonomia i zarządzanie, stosunki międzynarodowe, prawo, socjologia, politologia, pedagogika, I, II i III roku studiów licencjackich oraz I roku studiów uzupełniających magisterskich i IV roku studiów jednolitych magisterskich.

Badanie przeprowadzono na terenie Uniwersytetu Opolskiego. Uczestnicy otrzymali: skalę transgresji Studenskiego (ST)¹⁰, kwestionariusz kompetencji społecznych (KKS) Matczak¹¹ oraz kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych Endlera i Parkera (CISS)¹².

ST to kwestionariusz samoopisowy, złożony z 23 stwierdzeń dotyczących efektów działań transgresyjnych, częstości ich podejmowania, uczestnictwa w realizacji celów transgresyjnych. Zadaniem badanych jest odniesienie się do każdego stwierdzenia na skali pięciostopniowej (od zdecydowanie tak do zdecydowanie nie). Rzetelność skali wynosi min. α – Cronbacha = 0,82. Posiada cztery czynniki: a) nastawienie na dominowanie nad innymi, b) innowacyjność w projektowaniu nowych rozwiązań, c) motywacja do wzbogacania kompetencji, d) odwaga w podejmowaniu nowych zadań¹³.

KKS składa się z 90 twierdzeń służących do samoopisu w sytuacjach społecznych. Badany na skali czterostopniowej (od zdecydowanie dobrze do zdecydowanie źle) ocenia efektywność, z jaką wykonuje się opisane czynności. Składa

¹⁰ M. Goszczyńska, R. Studenski: Op. cit.

¹¹ A. Matczak: *Kwestionariusz kompetencji społecznych – podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001.

¹² J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak: Op. cit.

¹³ R. Studenski: Op. cit.

się z trzech podskal: a) Intymność (I) – efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, b) Ekspozycja społeczna (ES) – efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej, c) Asertywność (A) – efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności. Rzetelność wynosi min. α – Cronbacha = 0,80¹⁴.

CISS składa się z 48 pozycji. Służy do określenia na pięciostopniowej skali (od zdecydowanie tak do zdecydowanie nie) preferowanego stylu radzenia sobie w stresie. Umożliwia obliczenie wyniku w trzech podskalach: stylu skoncentrowanego a) na zadaniu (SSZ), b) na emocjach (SSE), c) na unikaniu (SSU). Rzetelność α – Cronbacha skal w przedziale 0,74-0,88¹⁵.

Czas wypełnienia baterii testów wyniósł około 15 minut. Sporządzono trzy wersje kompletów różniące się kolejnością ułożenia, tak aby wyeliminować efekt pierwszeństwa i świeżości podczas wypełniania. Badanie było anonimowe i dobrowolne. Do weryfikacji hipotezy nr 1 użyto statystyk opisowych (średnia i odchylenie standardowe) oraz norm stenowych kwestionariuszy do określenia poziomu kompetencji (niski-średni-wysoki), do weryfikacji hipotezy nr 2 i 3 testu korelacji r-Pearsona, do weryfikacji hipotez nr 5 i 6 testu T-Studenta. Dane przedstawiono jak wartości średnie $\pm$ SD wyników surowych dla hipotez 1, 5 i 6. Dla hipotezy nr 1 przedstawiono dodatkowo wyniki w stenach. Dla hipotez 2 i 3 przedstawiono wartość współczynnika korelacji Pearsona (r).

Wyniki

Rezultaty w większości potwierdziły postawione hipotezy. Dla hipotezy 1 okazało się, że ogólny poziom KS badanych zawierał się w przedziale „średni” (sten 5,167,15 $\pm$ 22,381). Poziom kompetencji społecznych w sytuacji ES, I i A również był „średni” (odpowiednio: sten 5,49,17 $\pm$ 9,563; sten 6,43.02 $\pm$ 6,161; sten 5,45,04 $\pm$ 6,917).

Wyniki dotyczące częstości wybierania stylu radzenia sobie ze stresem mieściły się w przedziale średnim dla SSZ (6,73 $\pm$ 9,051), SSE (42,45 $\pm$ 10,391) i SSU (43,59 $\pm$ 11,104) (sten 5 dla każdego stylu).

Nie potwierdzono związków zachowań w sytuacjach intymnych z działaniami transgresyjnymi. Zgodnie z hipotezą 2 wystąpiły pozytywne związki między poziomem działań transgresyjnych a poziomem kompetencji społecznych i SSZ. Korelacje pomiędzy zachowaniami transgresyjnymi (ZT) a kompetencjami społecznymi (KS) pojawiającymi się w sytuacjach wymagających asertywności (A) pokazuje tabela 1.

¹⁴ A. Matczak: Op. cit.

¹⁵ J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak: Op. cit.

Tabela 1

**Zachowania transgresyjne a kompetencje społeczne
w sytuacjach asertywnych**

Kompetencje społeczne	Zachowania transgresyjne	r Pearsona
A	ZT	$r = 0,239^*$
A	nastawienie do dominowania nad innymi	$r = 0,223^*$
A	innowacyjność wykorzystywana przy projektowaniu nowych rozwiązań	$r = 0,244^*$
A	motywacja do wzbogacania kompetencji	$r = 0,241^*$

* $p < 0,05$

Kompetencje społeczne są tym większe, im częstsze są ogólne zachowania transgresyjne ($r = 0,239$), odpowiadające za nastawienie na dominowanie nad innymi ($r = 0,223$), wykorzystywanie innowacji przy projektowaniu nowych rozwiązań ($r = 0,244$) oraz motywację do wzbogacania swoich kompetencji ($r = 0,241$) ($p < 0,05$ dla wszystkich par).

Zachowania transgresyjne (ZT) korelują pozytywnie z kompetencjami społecznymi (KS) w sytuacjach ekspozycji społecznej (ES) (tabela 2).

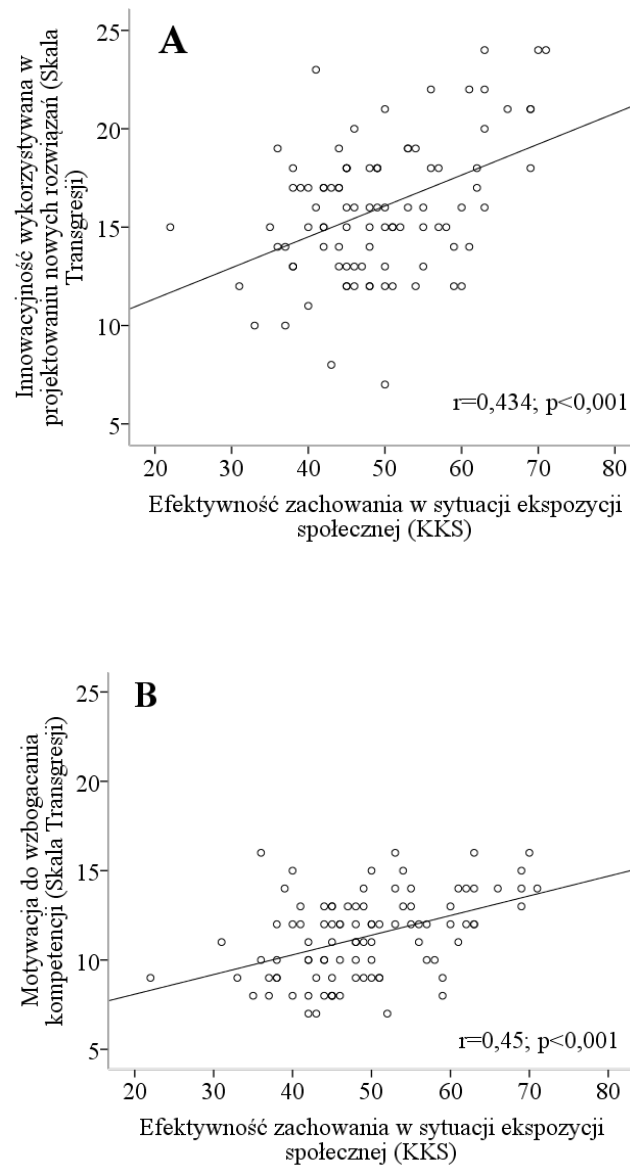
Tabela 2

**Zachowania transgresyjne a kompetencje społeczne
w sytuacjach ekspozycji społecznej**

Kompetencje społeczne	Zachowania transgresyjne (ZT)	r Pearsona
ES	ZT	$r = 0,408^{**}$
ES	nastawienie do dominowania nad innymi	$r = 0,317^*$
ES	innowacyjność wykorzystywana przy projektowaniu nowych rozwiązań	$r = 0,434^{**}$
ES	motywacja do wzbogacania kompetencji	$r = 0,450^{**}$

* $p < 0,05$;** $p < 0,001$.

W sytuacji ekspozycji społecznej badani przejawiali silne zachowania transgresyjne ogólne ($r = 0,408$; $p < 0,001$), nastawione na dominowanie nad innymi ($r = 0,317$; $p < 0,05$), wykorzystujące innowację do projektowania nowych rozwiązań ($r = 0,434$; $p < 0,001$) (rys. 1A), motywacyjne do wzbogacania kompetencji ($r = 0,450$; $p < 0,001$) (rys. 1B).



Rys. 1. Dążenie do innowacyjności (A) i motywacja do wzbogacania kompetencji (B) (ZT) a efektywne zachowanie w sytuacji ekspozycji społecznej (KS)

Dla hipotezy 2 potwierdzono związek między zachowaniami transgresyjnymi (ZT) a preferowanym stylem radzenia sobie ze stresem u respondentów (tabela 3).

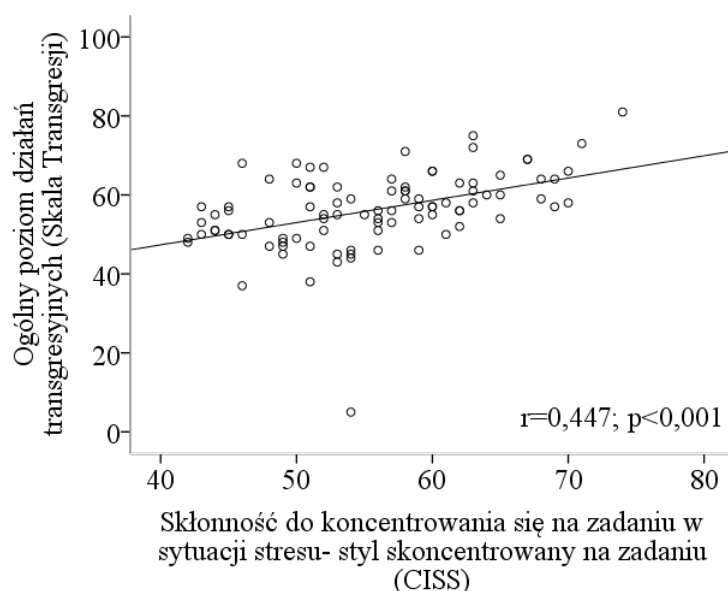
Tabela 3

Zachowania transgresyjne a styl radzenia sobie ze stresem

Zachowania transgresyjne	Styl radzenia sobie ze stresem	r Pearsona
ZT	SSZ	$r = 0,447^{**}$
nastawienie do dominowania nad innymi	SSZ	$r = 0,345^{*}$
innowacyjność wykorzystywana przy projektowaniu nowych rozwiązań	SSZ	$r = 0,395^{**}$
motywacja do wzbogacania kompetencji	SSZ	$r = 0,440^{**}$

* $p < 0,05$;** $p < 0,001$.

Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu wzrasta wraz ze zwiększaniem się zachowań transgresyjnych ogólnych ($r = 0,447$ $p < 0,001$) (rys. 2), nastawionych na dominowanie nad innymi ($r = 0,345$ $p < 0,05$), dotyczących wykorzystania innowacji w projektowaniu nowych rozwiązań ($r = 0,395$ $p < 0,001$) oraz motywacji do wzbogacania kompetencji ($r = 0,440$ $p < 0,001$).



Rys. 2. Ogólny poziom działań transgresyjnych a skłonność do koncentrowania się na zadaniu w sytuacji stresu

Dla hipotezy 3 stwierdzono wyższe kompetencje społeczne u badanych posługujących się stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu, a niższe u badanych posługujących się stylem skoncentrowanym na emocjach, z jednym wyjątkiem (tabela 4).

Tabela 4

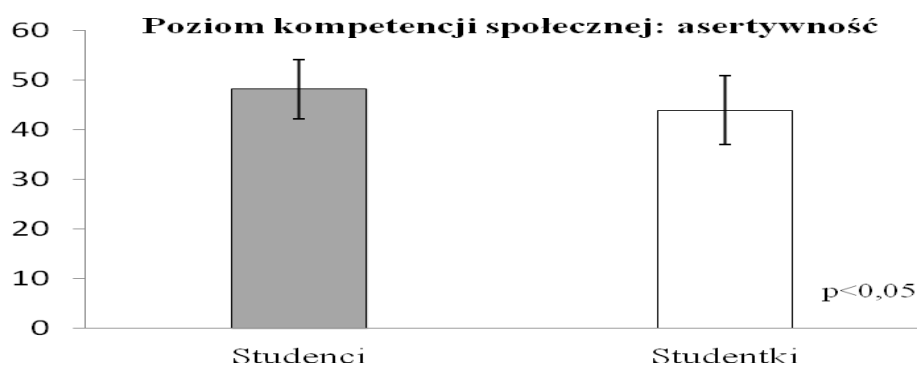
**Kompetencje społeczne a style radzenia sobie ze stresem
skoncentrowane na zadaniu, unikaniu i emocjach**

Kompetencje społeczne	Styl radzenia sobie ze stresem	r Pearsona
A	SSZ	$r = 0,332^*$
A	SSE	$r = -0,254^*$
ES	SSZ	$r = 0,409^{**}$
ES	SSE	$r = -0,339^*$
ES	SSU	$r = 0,259^{**}$
I	SSZ	$r = 0,286^*$

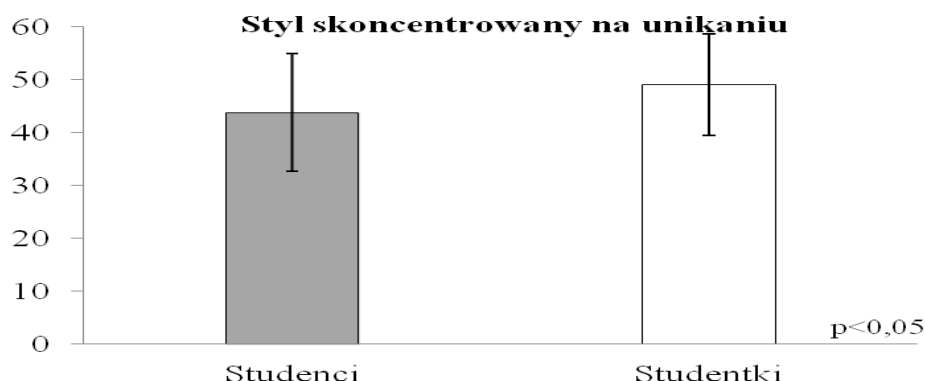
* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Poziom kompetencji społecznych ujawniających się w sytuacjach asertywnych wzrasta wraz z częstszym stosowaniem stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu ($r = 0,332$ $p < 0,05$), a zmniejsza się wraz z częstszym stosowaniem stylu skoncentrowanego na emocjach ($r = -0,254$ $p < 0,05$). Poziom kompetencji społecznych wzrasta wraz z częstszym stosowaniem stylu skoncentrowanego na zadaniu ($r = 0,409$ $p < 0,001$) i skoncentrowanego na unikaniu ($r = 0,259$ $p < 0,001$) (wyjątek niepotwierdzający hipotezy), a zmniejsza się z częstszym stosowaniem stylu skoncentrowanego na emocjach ($r = -0,339$ $p < 0,05$). W sytuacjach intymnych poziom kompetencji społecznych wzrasta wraz z częstszym stosowaniem stylu skoncentrowanego na zadaniu ($r = 0,286$; $p < 0,05$).

Potwierdzono hipotezy nr 4 i 5: studenci cechują się wyższą asertywnością niż studentki ($48,16 \pm 5,921$ vs $43,91 \pm 6,942$, $p < 0,05$) (rys. 3). Studentki częściej niż studenci w sytuacjach stresu stosują styl skoncentrowany na unikaniu ($9 \pm 9,616$ vs $43,76 \pm 11,043$, $p < 0,05$) (rys. 4).



Rys. 3. Asertywność a płeć



Rys. 4. Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na unikaniu a płeć

Podsumowanie

Poziom kompetencji społecznych i stylów radzenia sobie ze stresem u studentów można określić jako przeciętny. Choć studenci posiadają umiejętność radzenia sobie z sytuacjami ekspozycji społecznej wymagającymi zachowań asertywnych oraz intymnych w stopniu porównywalnym do innych z tego samego przedziału wiekowego, to nie oznacza, iż są one wystarczające do podjęcia zatrudnienia. Jednocześnie studenci cechują się wyższą asertywnością niż studentki. Aby spełnić wymagania pracodawców, można i należy kompetencje rozwijać. Wykazano, że odpowiednim środkiem budowania kapitału kariery są zachowania transgresyjne. Wykryto powiązania pomiędzy działaniami transgresyjnymi a poziomem kompetencji i stylem radzenia sobie ze stresem. Im wyższy poziom zachowań transgresyjnych, tym wyższe ogólne kompetencje społeczne. Największe znaczenie działania transgresyjne mają w zakresie kompetencji ekspozycja społeczna (m.in. rozmowa kwalifikacyjna, przedstawianie własnego zdania, autoprezentacja). Dla kompetencji społecznych stosowanych w sytuacjach asertywnych zachowania transgresyjne mają mniejsze znaczenie, choć również zauważono przy nich tendencję wzrostową. Podobnie zróżnicowane działania transgresyjne zwiększają szanse stosowania przez studentów adaptacyjnego stylu radzenia sobie ze stresem, czyli stylu skoncentrowanego na zadaniu. Radzenie sobie ze stresem jest kluczową umiejętnością na dynamicznym i pełnym trudnych wyzwań rynku pracy, gdzie od absolwentów wymaga się dużej elastyczności i gotowości do profesjonalnego wypełniania obowiązków tuż po zatrudnieniu.

Wyższe kompetencje społeczne idą w parze z radzeniem sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu, niższe z radzeniem sobie poprzez koncentrację na emocjach. Z kolei wyższa asertywność i ekspozycja społeczna to rzadsze stoso-

wanie stylu skoncentrowanego na emocjach. Jednocześnie w przypadku pojawienia się stresu studentki częściej niż studenci stosują styl skoncentrowany na unikaniu.

Tendencja do podejmowania działań transgresyjnych, kompetencje społeczne, radzenie sobie ze stresem wymagają nieustannego rozwijania. Zadowalająca w kontekście powodzenia na studiach aktywność studentów może nie być wystarczająca do osiągnięcia sukcesu zawodowego na silnie konkurencyjnym rynku pracy. Grupą narażoną na utrudniony proces tranzytacji są studentki ze względu na niższy poziom asertywności i mniej adaptacyjny styl radzenia sobie ze stresem.

Wnioski praktyczne płynące z badania skupiają się zatem wokół konieczności rozwijania kluczowych kompetencji budujących kapitał kariery, a tym samym poszerzających możliwości znalezienia zatrudnienia. Należą do nich: umiejętność radzenia sobie z sytuacjami ekspozycji społecznej, zachowaniami asertywnymi oraz intymnymi, a także podejmowanie działań transgresyjnych, które wzmacniają ogólne kompetencje społeczne (w szczególności tę związaną z ekspozycją społeczną), jak również zwiększają szanse stosowania przez studentów stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu.

Pomimo procesów eksternalizacji zatrudnienia wzmacnianie działań skoncentrowanych na budowaniu kapitału kariery jest obowiązkiem uczelni. Na uczelniach działają biura karier, które stają się miejscem projektującym i wykorzystującym narzędzia do diagnozowania kompetencji społecznych oczekiwanych przez pracodawców. Jednostki te posiadają możliwości organizowania warsztatów zwiększających kapitał kariery w zakresie diagnozowanych umiejętności i kontekście oczekiwań pracodawców. Problemem, z jakim zmagają się biura, jest dobrowolność korzystania z nich. Dlatego w większości ich klientami są osoby z przewidywanym wyższym poziomem działań transgresyjnych (o czym świadczy sam fakt zapisania się na kurs). Tym samym problem niedostatecznego przygotowania studentów nie zostaje rozwiązany, a dysonans pomiędzy grupami studentów o wysokim i niskim poziomie działań transgresyjnych zostaje zwiększony, gdyż uczestniczą w nich i tak głównie studenci o wyższym poziomie działań transgresyjnych.

Rozwiązaniem wydaje się promocja postaw aktywnych (w tym działań transgresyjnych), nastawionych na zwiększanie kapitału kariery poprzez obowiązkowe lub dodatkowo premiowane kursy wprowadzone przez uczelnię. Częściowym rozwiązaniem jest wprowadzenie zmian w systemie przyznawania stypendiów naukowych, do otrzymania których należy wykazać uczestnictwo w dodatkowych aktywnościach, w tym m.in. w warsztatach ukierunkowanych na rozwój kluczowych umiejętności poprzedzonych diagnozą potrzeb konkretnego studenta. Pomysłu może dostarczyć szkolnictwo zawodowe i wprowadzony w nim system kształcenia modułowego uwzględniający takie przedmioty jak:

„Nawiązywanie kontaktów społecznych” i „Radzenie sobie ze stresem” w formie kursów podstawowych. Być może jesteśmy świadkami momentu, w którym co najmniej część studentów i absolwentów potrzebuje kształcenia również w tych dziedzinach i zadaniem uczelni będzie takie kształcenie organizować.

SOCIAL COMPETENCIES AND TRANSGRESSIVE BEHAVIOR IN RAISING CAREER CAPITAL

Summary

To obtain employment university graduate is obliged to develop, aside from professional skills, a capital of social and stress-coping competencies. To achieve these, transgressive behavior is required. The objective of the study was to present levels of transgressive behavior, social competences, styles of coping with stress and their mutual relations among university students. Eighty-four students (men and women) of Opole University were surveyed. Correlations between social competencies and transgressive behavior were observed i.e. social exposition effectiveness correlated with assertiveness and task-oriented style of coping. Gender differences were also observed i.e. male students were more assertive than females students. Results suggest that there is a need for the increase of levels the individual abilities in order to increase the chance to obtain employment.

SYTUACJA LOKALNYCH RYNKÓW PRACY WOJEWÓDZTWA OPOLSKIEGO W KONTEKŚCIE PROCESÓW MIGRACYJNYCH

Wprowadzenie

Emigracja zarobkowa ludności z województwa opolskiego ma istotny wpływ na sytuację lokalnych rynków pracy w regionie. Z jednej strony w znacznym stopniu ogranicza rozmiary bezrobocia, jednakże równocześnie przyczynia się do stałego odpływu wykwalifikowanych kadr, dobrze wykształconych osób młodych, co wywołuje wiele negatywnych skutków społecznych i demograficznych.

Migracje zagraniczne w celach zarobkowych odbywają się już od początku lat 90. ubiegłego wieku. Ich podłoże tkwi w uwarunkowaniach historycznych, które istotnie wpłynęły na współczesne ruchy migracyjne. Wskutek powojennych wysiedleń i wypędzeń ludności niemieckiej zamieszkującej obszar Śląska około 3,2 mln osób do roku 1950 osiadło w Niemczech. W kolejnych latach ówczesne władze zezwalały jeszcze na opuszczenie Polski osobom, których członkowie rodzin zostali wysiedleni, jednakże w latach 60. ubiegłego wieku możliwości te zostały mocno ograniczone. Do końca lat 80. wyjazd na stałe do Niemiec możliwy był tylko po uzyskaniu zezwolenia. Przyczyny ówczesnej emigracji to nie tylko względy rodzinne; powszechna dyskryminacja Ślązaków przejawiająca się w zakazie nauczania języka niemieckiego oraz posługiwania się gwarą śląską przez dzieci w szkołach, pomijanie przy awansach, ograniczanie w życiu publicznym stanowiły istotny czynnik wyjazdów. Trudna sytuacja ekonomiczna i polityczna związana z wprowadzeniem stanu wojennego przyczyniła się w latach 80. do dalszych migracji, które nabrały charakteru masowego, a jedną z możliwości opuszczenia Polski były wyjazdy turystyczne, z których wyjeżdżający już nie powracali¹. Przez te wszystkie lata utworzyły się liczne powiązania rodzinne i sąsiedzkie pomiędzy emigrantami żyjącymi w Niemczech a pozostałą na Śląsku ludnością miejscową, które po zniesieniu obowiązku wizowego do większości państw europejskich na mocy układu z Schengen z 1991 roku znacznie ułatwiły ludności ślą-

¹ Szerzej na temat podłoża migracji ze Śląska zob. M. Rostropowicz-Miśko: *Historyczne uwarunkowania procesów migracyjnych na Śląsku Opolskim*. W: *Emigracja jako problem lokalny i globalny*. Red. A. Lipski, W. Walkowska. Mysłowice 2010, s. 161-178.

skiej poszukiwanie i podejmowanie zatrudnienia w Niemczech. Legal-na praca za granicą możliwa była dzięki podwójnemu obywatelstwu – polskiemu i niemieckiemu, które większość wyjeżdżających zarobkowo posiadała. Od tego czasu na Śląsku Opolskim rozpoczęły się masowe wyjazdy w celach zarobkowych, przy równoczesnym ograniczeniu migracji stałych.

Już z końcem lat 90. zauważyć można było silne oddziaływanie wyjazdów zarobkowych na lokalne rynki pracy – przede wszystkim niezwykle niską stopę bezrobocia w gminach zamieszkanym przez ludność śląską – do 5,0%², a także niższy niż w pozostałych gminach odsetek osób długotrwale bezrobotnych. Wyraźny był także wysoki odsetek bezrobotnych kobiet, jednakże wynikał on z ich bierności zawodowej, a nie rzeczywistego braku zatrudnienia, gdyż wiele śląskich rodzin funkcjonowało według schematu: mężczyźni pracowali za granicą, a kobiety pozostawały w kraju, zajmując się rodziną i prowadzeniem domu. Natomiast status osoby bezrobotnej gwarantował im dostęp do systemu ubezpieczeniowego. Migracje zarobkowe znacznie ograniczały również bezrobocie długotrwale, które w wielu gminach śląskich nie przekraczało 40,0% przy jednoczesnym wysokim odsetku (około 60,0%) na pozostałym obszarze województwa.

Przedstawiona na rys. 1 mapa wyraźnie pokazuje zróżnicowanie przestrzenne wysokości stóp bezrobocia pomiędzy gminami zamieszkanymi przez ludność śląską oraz polską. W roku 1998, kiedy migracje zagraniczne były już zjawiskiem masowym, w niemalże wszystkich gminach śląskich stopa bezrobocia nie przekraczała 5,0%³. W kolejnych latach różnice te nadal były znaczne.

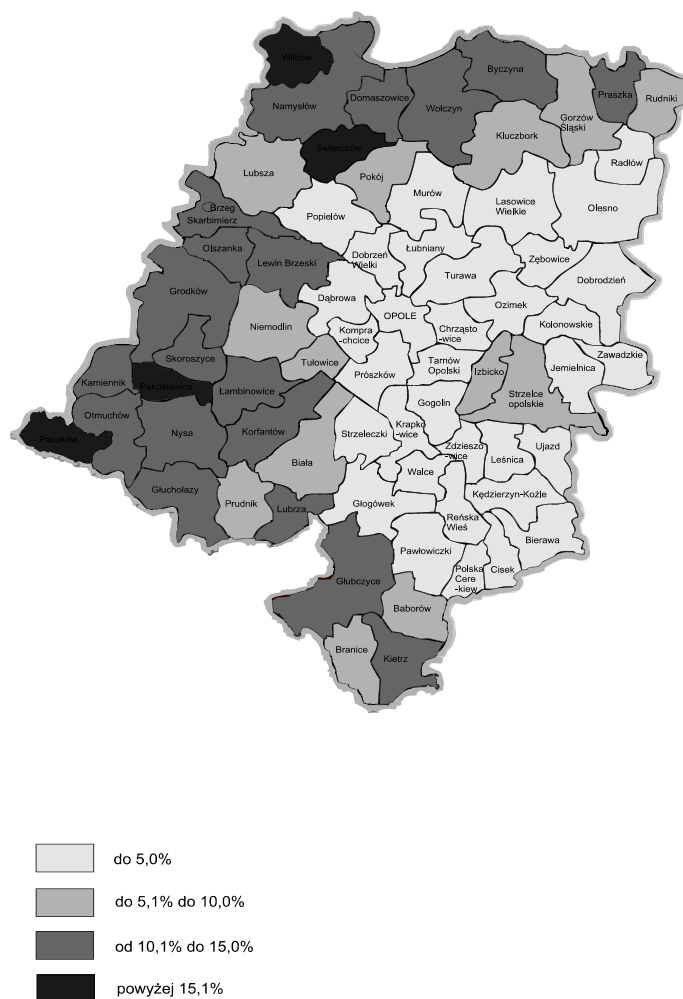
Tak niska stopa bezrobocia to jeden z pozytywnych aspektów migracji zarobkowych. Istotną kwestią jest także transfer kapitału do kraju. Uzyskiwane z pracy za granicą dochody są wydatkowane w regionie, co z jednej strony wpływa na wzrost konsumpcji różnorodnych dóbr i usług, a z drugiej znacznie podnosi poziom życia rodzin migranckich⁴. W praktyce okazało się jednak, że na wielu lokalnych rynkach pracy pojawił się problem braku wykwalifikowanych kadr, szczególnie w branży budowlanej (m.in. murarzy, cieśli, spawaczy) czy w ogrodnictwie. Robert Rauziński podaje, że emigracja stała i czasowa na wielu lokalnych rynkach pracy obejmuje ponad 20,0% zasobów pracy, co powoduje, że następuje obniżenie podaży pracy o 20,0-30,0%⁵.

² Stopa bezrobocia liczona jako stosunek bezrobotnych do ogółu ludności w wieku produkcyjnym.

³ Zob. szerzej M. Rostropowicz-Miśko: *Migracje ludności ze Śląska Opolskiego do Niemiec w latach 1989-2005. Aspekty demograficzne, społeczne i ekonomiczne*. Opole 2007, s. 136-141, a także R. Jończy: *Migracje zarobkowe ludności autochtonicznej z województwa opolskiego. Studium ekonomicznych determinantów i konsekwencji*. Opole 2003, s. 195-201.

⁴ Zob. szerzej R. Jończy: *Wpływ migracji zagranicznych na dysharmonię rozwoju województwa opolskiego (ze szczególnym uwzględnieniem rynku pracy)*. Opole 2006, s. 112-117.

⁵ R. Rauziński: *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy Śląska Opolskiego do 2035 roku*. W: *Wyzwania dla polityki społecznej Śląska w kontekście kryzysu i procesów demograficznych*. Red. A. Zagórska. Opole 2009, s. 63.



Rys. 1. Stopa bezrobocia w gminach województwa opolskiego w 1998 roku

Źródło: Opracowanie na podstawie danych Urzędu Statystycznego w Opolu.

Innym odzwierciedleniem wpływu migracji zarobkowych na rynek pracy jest niski udział pracujących w ogólnej ludności w wieku produkcyjnym w gminach, z których ludność wyjeżdża zarobkować za granicę, przy jednocześnie niskiej stopie bezrobocia. Dotyczy to w szczególności gmin wiejskich zamieszkałych w większości przez ludność śląską.

Cechy społeczno-demograficzne migrantów wskazują, że emigrują osoby młode, głównie z wykształceniem zasadniczym zawodowym – a więc posiadające konkretny zawód, najczęściej wspomniani wyżej pracownicy branży budowlanej. W roku 2002 osoby w wieku 20-44 lata stanowiły prawie 60,0% czasowo przebywających powyżej 2 miesięcy za granicą z województwa opolskiego,

natomiast osoby w wieku 15-19 lat, a więc uczące się bądź tuż po zakończeniu edukacji stanowiły 8,0% ogółu migrantów.

Wśród wyjeżdżających najliczniejszą grupą były osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym. W świetle spisu powszechnego z 2002 roku liczba tych osób wynosiła 27,7 tys., co stanowiło 28,0% migrantów w wieku 13 lat i więcej przebywających czasowo za granicą powyżej 2 miesięcy. Osoby z wykształceniem średnim stanowiły 16,1%, podstawowym 14,0%, natomiast odsetek emigrantów z wykształceniem wyższym wynosił 3,8%.

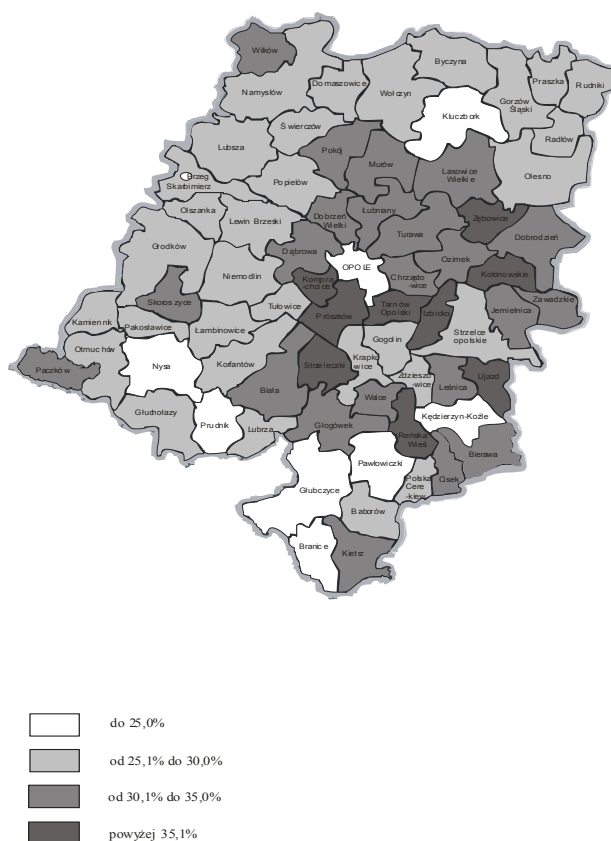
Najsilniejszy odpływ wykwalifikowanej siły roboczej nastąpił z gmin zamieszkałych przez ludność śląską, która najliczniej legitymuje się wykształceniem zasadniczym zawodowym. Wynikało to głównie z podejścia do kwestii kształcenia. Od wielu lat na Śląsku funkcjonowało przekonanie, że należy szybko zdobyć konkretny zawód, co umożliwiała edukacja w szkołach zasadniczych zawodowych, aby wyjechać za granicę (najczęściej do Niemiec lub Holandii) i tam pracować. Ukazuje się zatem pewna zależność polegająca na tym, że im wyższy odsetek ludności niepolskiej (śląskiej) w danej gminie, tym niższy odsetek ludności o wyższym poziomie wykształcenia, a wyższy z wykształceniem zasadniczym zawodowym⁶. Według Kazimierza Szczygielskiego „wykształcenie zasadnicze zawodowe uznawane jest za specyficzny wyróżnik orientacji edukacyjnej ludności rodzimej mieszkającej na Śląsku Opolskim, to jest wyznacznik dążenia do wyuczenia się konkretnego zawodu przydatnego w życiu dorosłym”⁷. Wyniki spisu powszechnego z 2002 roku pokazały, że w gminach śląskich ponad 30,0% mieszkańców legitymowało się takim poziomem wykształcenia, co przedstawia mapa na rys. 2.

Wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w dniu 1 maja 2004 roku nastąpiło otwarcie niektórych rynków pracy państw członkowskich (Wielka Brytania, Irlandia i Szwecja), w kolejnych latach dostępne stały się rynki pracy Hiszpanii, Portugalii, Finlandii, Grecji, Włoch, Francji, Belgii, Holandii, Danii i od 1 maja 2011 roku Niemiec. Zgodnie z prawem swobodnego przepływu osób, które jest jednym z podstawowych praw gwarantowanych przez prawo wspólnotowe⁸, możliwe jest podejmowanie w tych państwach legalnego zatrudnienia przez obywateli polskich. Główne kierunki migracji, obok Niemiec i Holandii, gdzie wyjeżdża ludność śląska, to Wielka Brytania, Irlandia, Włochy i Austria. Według szacunków czasowo za granicą w celach zarobkowych przebywa około 2 mln osób z całego kraju.

⁶ K. Szczygielski: *Etniczny kontekst procesów demograficznych i społecznych ze szczególnym uwzględnieniem województwa opolskiego*. „Śląsk Opolski” 2004, nr 4, s. 70-71.

⁷ K. Szczygielski: *Zróżnicowanie demograficzno-społeczne ludności Śląska Opolskiego w świetle pochodzenia etnicznego i narodowościowego*. W: R. Rauziński, K. Szczygielski: *Śląska ludność rodzima w strukturze demograficznej i społecznej Śląska Opolskiego wczoraj i dziś*. Opole 2008, s. 80.

⁸ W roku 2004 był to art. 39 Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską, obecnie, po wejściu w życie traktatu z Lizbony, jest to art. 45 Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej. Dz. Urz. UE 2010 C81/1.



Rys. 2. Ludność z wykształceniem zasadniczym zawodowym w gminach województwa opolskiego w 2002 roku

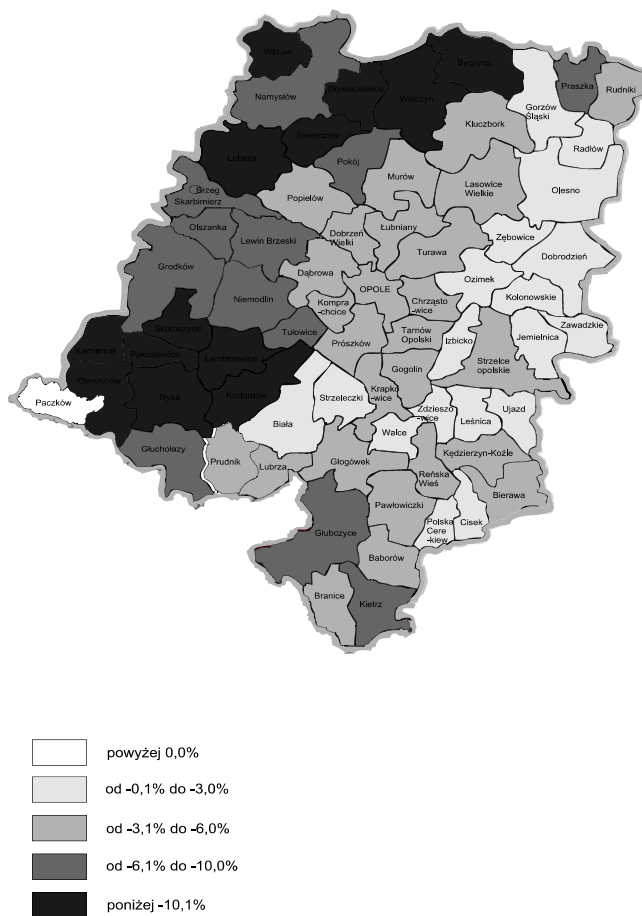
Źródło: M. Rostropowicz-Miśko: *Migracje ludności ze Śląska Opolskiego do Niemiec w latach 1989-2005. Aspekty demograficzne, społeczne i ekonomiczne*. Opole 2007, s. 65.

W województwie opolskim odnotowano zatem dalszy wzrost wyjazdów zarobkowych, w szczególności osób posiadających jedynie polskie obywatelstwo. Jednym z widocznych efektów migracji zagranicznych było znaczne obniżenie stopy bezrobocia w gminach zamieszkałych w większości przez ludność polską, przy równocześnie niewielkich zmianach w tym zakresie na obszarach zamieszkałych przez ludność miejscową, co widać, porównując relację bezrobotnych do ludności w wieku produkcyjnym w roku 2004 i 2008 w gminach województwa opolskiego. Bez wątpienia duży wpływ na tak znaczące zmiany miały procesy migracyjne, gdyż – według szacunków – obecnie za granicą przebywa około 150 tys. mieszkańców regionu, natomiast według spisu powszechnego w 2002 roku przebywało 105 tys. Można zatem twierdzić, że tak duży odpływ ludności w pewnej części przyczynił się do ograniczenia bezrobocia w regionie.

Mimo że migracje zarobkowe znacznie ograniczają bezrobocie w województwie opolskim, to jednak analizując strukturę bezrobocia według wybra-

nych cech demograficznych i społecznych, dostrzega się wiele niepokojących kwestii. Tabela 1 przedstawia dane dotyczące struktury bezrobocia w województwie opolskim w latach 2003-2008.

Zwrócić należy uwagę na utrzymujące się wysokie – sięgające około 60,0% bezrobocie wśród kobiet oraz wysoki odsetek osób długotrwale bezrobotnych, to jest powyżej 12 miesięcy. Poważnym problemem jest bezrobocie osób znajdujących się w szczególnej sytuacji na rynku pracy, czyli bezrobotnych do 25. roku życia⁹. Osoby te stanowią około 20,0% ogółu bezrobotnych w województwie opolskim.



Rys. 3. Zmiana stopy bezrobocia (udziału bezrobotnych w ogólnej ludności w wieku produkcyjnym) w gminach województwa opolskiego w latach 2004-2008

Źródło: Opracowanie na podstawie danych Urzędu Statystycznego w Opolu.

⁹ Zob. art. 49 pkt. 1 ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004 r. Dz.U. 2008, nr 69, poz. 415.

Przedstawione dane pokazują również stale rosnący udział bezrobotnych z wykształceniem wyższym na regionalnym i lokalnych rynkach pracy regionu. Robert Rauziński twierdzi, że: „problem kształcenia, zatrudnienia oraz bezrobocia absolwentów opolskich szkół wyższych wyłoni się z całą siłą na czoło regionalnej polityki zatrudnienia i polityki edukacyjnej już w najbliższych latach”¹⁰. Podkreślić należy, że obecnie wielu absolwentów wyższych uczelni nie znajduje zatrudnienia zgodnego z kwalifikacjami, świadcząc pracę często w zawodach poniżej posiadanych kwalifikacji, co powoduje straty społeczne i ekonomiczne. Można zatem stwierdzić, że dążenie młodych Ślązaków do zdobycia konkretnego zawodu dość skutecznie chroni przed bezrobociem. Nawet jeżeli nie znajdują zatrudnienia w kraju, to dzięki ukształtowanym przez lata powiązaniom rodzinnym i sąsiedzkim mają możliwość podejmowania pracy za granicą, której opłacalność ekonomiczna w dalszym ciągu jest wysoka.

Tabela 1

Bezrobotni zarejestrowani według wieku, płci, czasu pozostawania bez pracy i poziomu wykształcenia w województwie opolskim w latach 2003-2008

Lata	Relacja bezrobotnych do ogółu ludności w wieku produkcyjnym	Kobiety	Długotrwale bezrobotni	Bezrobotni poniżej 24. roku życia	Bezrobotni z wykształceniem wyższym	Bezrobotni z wykształceniem zasadniczym zawodowym
w %						
2003	12,2	53,7	50,7	24,1	4,1	36,1
2004	11,6	54,9	50,0	21,6	4,3	33,8
2005	10,2	55,8	65,6	20,5	4,8	32,7
2006	8,9	59,0	64,9	19,7	5,4	30,5
2007	6,4	60,4	60,5	18,7	6,1	29,0
2008	5,3	58,4	47,8	20,4	7,3	28,3
w liczbach bezwzględnych						
2003 2004	81 623	43 868	41 374	19 640	3 354	29 484
2005	74 553	40 964	37 256	16 132	3 192	25 163
2006	69 396	38 725	45 532	14 256	3 366	22 720
2007	60 058	35 445	39 005	11 811	3 218	18 306
2008	43 338	26 191	26 210	8 088	2 639	12 576
	35 698	20 837	17 063	7 268	2 625	10 087

Źródło: Dane Urzędu Statystycznego w Opolu.

Dane zawarte w tabeli 2 wyraźnie wskazują na stały wzrost bezrobocia wśród osób z wykształceniem wyższym we wszystkich gminach województwa opolskiego.

¹⁰ R. Rauziński: Op. cit., s. 55.

Tabela 2

**Odsetek bezrobotnych z wykształceniem wyższym
w województwie opolskim w latach 2004-2008**

Gminy miejsko- -wiejskie	2004	2006	2008	Gminy wiejskie	2004	2006	2008
Baborów	1,7	2,0	5,8	Bierawa	2,9	3,5	5,4
Biała	1,1	2,1	2,4	Branice	2,1	1,7	2,0
Brzeg	5,6	6,0	8,2	Chrzastowice	4,4	5,1	5,2
Byczyna	3,5	3,2	5,1	Cisek	2,7	2,0	5,0
Dobrodzień	1,7	6,2	6,1	Dąbrowa	3,3	3,7	6,7
Głogówek	2,6	3,1	5,2	Dobrzeń Wielki	4,1	6,2	9,4
Głubczyce	2,9	3,1	4,9	Domaszowice	3,8	3,5	3,2
Głuchołazy	2,6	3,3	7,0	Izbicko	3,9	2,6	7,4
Gogolin	3,0	3,3	5,0	Jemielnica	2,8	2,6	3,6
Gorzów Śląski	4,2	6,2	4,6	Kamiennik	0,7	3,4	5,3
Grodzów	2,6	2,8	4,8	Komprachcice	4,0	6,3	11,2
Kędzierzyn- Kozłe	4,9	5,2	7,8	Lasowice Wielkie	2,2	2,5	5,3
Kietrz	1,9	2,3	3,9	Lubrza	1,3	6,8	10,2
Kluczbork	5,7	5,6	7,8	Lubsza	2,1	3,5	4,0
Kolonowskie	6,3	4,9	7,0	Łambinowice	2,1	3,2	6,0
Korfanów	1,2	2,6	4,7	Łubniany	4,9	4,8	7,1
Krapkowice	4,7	5,6	6,1	Murów	2,4	1,3	4,1
Leśnica	3,2	2,5	5,0	Olszanka	1,8	2,1	2,8
Lewin Brzeski	1,8	2,5	5,1	Pakosławice	2,5	4,1	6,4
Namysłów	3,3	4,3	6,8	Pawłowiczki	2,4	2,8	4,8
Niemodlin	2,5	5,5	3,6	Pokój	2,2	1,9	2,9
Nysa	4,6	6,8	10,7	Polska Cerekiew	3,5	3,9	5,5
Olesno	5,7	7,3	12,0	Popielów	2,1	3,9	5,1
Opole	12,0	14,2	16,6	Radłów	3,6	2,8	4,8
Otmuchów	2,0	3,5	7,2	Reńska Wieś	1,7	2,6	4,3
Ozimek	6,1	8,3	7,7	Rudniki	6,2	9,0	13,0
Paczków	1,8	2,8	5,8	Skarbimierz	2,8	3,4	5,6
Praszka	7,2	8,8	12,7	Skoroszyce	1,3	2,5	4,5
Prószków	4,4	3,5	10,9	Strzeleczy	2,8	4,1	5,0
Prudnik	3,9	5,1	6,5	Świerczów	2,4	2,0	1,0
Strzelce Opolskie	3,5	4,6	5,5	Tarnów Opolski	2,1	3,9	6,8
Ujazd	0,7	1,9	2,2	Tułowice	3,6	6,9	10,2
Woleczyn	1,9	3,1	4,0	Turawa	2,4	3,9	7,5
Zawadzkie	5,5	5,8	5,7	Walce	3,4	2,9	3,8
Zdzieszowice	5,9	6,3	5,7	Wilków	2,3	3,3	5,2
				Zębowice	2,6	3,3	4,5

Źródło: Ibid.

Mimo że w ostatnich latach nastąpiły pozytywne przemiany w zakresie poziomu wykształcenia, co pokazały wyniki spisu powszechnego z 2002 roku, (aczkolwiek na tle kraju w regionie jest stosunkowo niski udział osób z wykształceniem wyższym), to jednak sytuacja na rynku pracy osób młodych, dobrze wykształconych, wyraźnie się pogarsza. Istnieje zatem konieczność dopasowania oferty edukacyjnej szkół wyższych do potrzeb rynku pracy, tym bardziej że coraz częściej występują zawody deficytowe i nadwyżkowe. Niezbędne jest więc opracowanie regionalnej polityki edukacyjnej, aby zahamować pogłębiające się problemy na rynku pracy, a także rosnącą emigrację zarobkową osób młodych. Jak już wcześniej wspomniano, według spisu powszechnego z 2002 roku 3,8% migrantów czasowych legitymowało się wykształceniem wyższym, jednak wielu z nich wykonuje za granicą pracę niezgodną z kwalifikacjami lub poniżej swoich kwalifikacji.

Podsumowując stwierdzić należy, że procesy migracyjne odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu sytuacji na lokalnych rynkach pracy województwa opolskiego. W znacznym stopniu ograniczają bezrobocie, ale równocześnie powodują ubytek wykwalifikowanych kadr, ograniczając tym samym podaż pracy. Stały odpływ młodych, dobrze wykształconych osób zmniejsza potencjał rozwojowy regionu. Problem bezrobocia dotyka osób młodych, rośnie odsetek bezrobotnych z wykształceniem wyższym, co powoduje, że skłonność do migracji zarobkowej w tej grupie osób będzie rosła, a to z pewnością niekorzystnie wpłynie na rozwój regionu.

STATE OF LOCAL LABOUR MARKETS IN THE OPOLE PROVINCE IN CONTEXT OF MIGRATION PROCESSES

Summary

Migrations of people from the Opole province to European Union countries, especially to Germany and the Netherlands have a significant impact on the labour market situation in the region. Analysis of the structure of unemployment in the Opole province, according to some socio-demographic characteristics, shows that the problem of unemployment threatens people in the specific situation on the labour market – young people under 25 years of age, people with low professional qualifications, or those who don't have any qualifications. A high percentage of unemployed women and long-termed unemployed people is observed. However, in the context of migration processes, there are clear spatial variations in size and structure of unemployment in the Opole province, which are closely linked to ethnicity of the population. The population of Silesia, which has dual nationality – Polish and German, since the early 90s of the last century has been leaving for a profit to the west of Europe. In the areas inhabited by this population the unemployment rate is much lower, which is associated with

migration for economic reasons, but on the other hand these trips have contributed to the depletion of labour forces in terms of quantity and quality. Many local labour markets for many years have been struggling with a shortage of skilled labour force. Polish accession to the European Union made it possible to work abroad, which resulted in a further increase in international migration, and thus is reflected in the labour market situation in the region. Currently it is estimated that approximately 150 thousand of the Opole province residents stay abroad.

GÓRNICZE SZKOLNICTWO ZAWODOWE W OKRESIE TRANSFORMACJI USTROJOWEJ

Wprowadzenie

Lata 90. ubiegłego wieku były okresem dynamicznych zmian w polskim górnictwie węgla kamiennego. Wraz z pozostałymi sektorami gospodarki górnictwo stało się miejscem głębokich przemian, których celem było dostosowanie przedsiębiorstw państwowych do wymogów gospodarki rynkowej. W procesie restrukturyzacji górnictwa wyróżnia się następujące okresy:

- Lata 1989-1993, w trakcie których wdrażano założenia rządowego dokumentu „Restrukturyzacja górnictwa węgla kamiennego w Polsce – realizacja pierwszego etapu w 1994 roku w ramach możliwości finansowych państwa” oraz „Programu powstrzymywania upadłości górnictwa węgla kamiennego w Polsce”. Główne założenia tych dokumentów obejmowały m.in. wprowadzenie zmian w strukturach organizacyjnych górnictwa i usamodzielnienie kopalń. Była to niekorzystna zmiana. Kopalnie obciążane długami, majątkiem nieprodukcyjnym i nadmiernym zatrudnieniem nie były w stanie efektywnie funkcjonować¹. Wystąpiły znamiona szoku podażowego², polegające na załamaniu opłacalności produkcji. Po prawie trzech latach powstało siedem jednoosobowych spółek Skarbu Państwa. Spadało wydobywanie węgla, zatrudnienie w górnictwie zmniejszyło się o prawie 25%.
- Lata 1994-1995 obejmowały okres wdrażania programu „Restrukturyzacja górnictwa węgla kamiennego. Część II – Program dla realizacji II etapu w okresie 1994-1995”. Podstawowym założeniem tego programu było uzyskanie rentowności przez spółki węglowe i jej utrzymanie³. Spółki węglowe uzyskały dotacje celowe z budżetu państwa, przeznaczone na likwidację kopalń i oddłużenie górnictwa. Jednakże z powodu eskalacji żądań związkowych i wzrostu wynagrodzeń nie uzyskano zakładanych parametrów wzrostu.

¹ M. Kugiel: *Ewolucja organizacji zarządzania w górnictwie węgla kamiennego w latach 1978-2008*. „Wspólne Sprawy” 2007, nr 8, s. 8.

² D. Kotlorz: *Ekonomia rynku pracy*. Akademia Ekonomiczna, Katowice 2008.

³ M. Turek: *Proces dostosowawczy polskiego górnictwa węgla kamiennego do warunków gospodarki rynkowej*, www.igeos.pl, dostęp: 24.11.2008.

- Spółki węglowe zanotowały stratę 782,1 mln przy jednoczesnym dalszym wzroście zobowiązań względem państwa.
- Lata 1996-1997 w związku z postępującym załamywaniem się sytuacji w górnictwie musiały przynieść dynamizację procesów naprawczych. Opracowany przez rząd kompleksowy program „Górnictwo węgla kamiennego, polityka państwa i sektora na lata 1996-2000 – program dostosowania górnictwa węgla kamiennego do warunków gospodarki rynkowej i międzynarodowej konkurencyjności” został przyjęty do wdrożenia przez Sejm w grudniu 1996 roku⁴. Umorzono częściowo zobowiązania górnictwa względem ZUS, PFRON, NFOŚ. Zmniejszała się liczba czynnych ścian, jednak na skutek zwiększenia produktywności w dalszym ciągu wzrastało wydobycie węgla, którego koszty jednostkowe sprzedaży wzrastały. Przez dwa lata wynik finansowy w dalszym ciągu wykazywał pogłębiającą się stratę.
 - Lata 1998-2002 obejmowały realizację programu rządowego „Reforma górnictwa węgla kamiennego w Polsce w latach 1998-2002”, który został wsparty ustawą „O dostosowaniu górnictwa węgla kamiennego do funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej oraz szczególnych uprawnieniach i zadaniach gmin górniczych”. Wiele działań dotyczyło sfery organizacyjnej, m.in. trybu wyłaniania zarządów spółek węglowych, powoływania rad nadzorczych, reprezentacji ministra gospodarki. W tym okresie zlikwidowano całkowicie 13 najbardziej nierentownych kopalń. Wprowadzono górniczy pakiet socjalny. Był to zespół działań zmierzających do niedopuszczenia do wzrostu bezrobocia poprzez aktywizację na rynku pracy osób odchodzących z kopalń i zapewnienie osłony socjalnej górnikom i ich rodzinom. Naczelną zasadą stało się niestosowanie zwolnień grupowych⁵. Narzędziami pakietu były m.in.: pięcioletnie urlopy górnicze, jednorazowe odprawy pieniężne, zasiłki socjalne na przekwalifikowanie się. W wyniku tych działań oraz odejść naturalnych zatrudnienie zmniejszyło się o kolejne 136 tys. osób. Trwała prywatyzacja i wydzielanie z górnictwa mniejszych podmiotów i działów kopalń.
 - W styczniu 2003 roku Rada Ministrów przyjęła „Program restrukturyzacji górnictwa węgla kamiennego w Polsce w latach 2003-2006 z wykorzystaniem ustaw antykrzysowych i zainicjowaniem prywatyzacji niektórych kopalń”⁶. Efektem tego programu stało się m.in. utworzenie Kompanii Węglowej S.A., skupiającej obecnie 16 zakładów górniczych, stopniowe zmniejszanie zdolności produkcyjnych kopalń o dalsze 12,7 mln ton i redukcja za-

⁴ Ibid., s. 5.

⁵ www.home.agh.edu.pl, dostęp: 24.11.2008.

⁶ *Restrukturyzacja górnictwa węgla kamiennego*. Red. A. Fornalczyk, J. Choroszczak, M. Mikulec. Poltext, Warszawa 2008.

trudnienia o 27 tys. osób, głównie w formie odejść naturalnych z zakładów pracy, przy blokadzie zatrudnienia.

- Kolejne lata to następne etapy restrukturyzacji w postaci dokumentów „Restrukturyzacja górnictwa węgla kamiennego na lata 2004-2006 oraz strategia na lata 2007-2010”. Przynosiły one założenia dalszego zmniejszania zdolności produkcyjnych oraz postępującą redukcję zatrudnienia. Jednakże z uwagi na poprawiającą się wciąż światową koniunkturę na węgiel i wzrost cen tego surowca realizowano alternatywne warianty restrukturyzacji. Wzrastająca sprzedaż węgla dla odbiorców przemysłowych (energetyka, ciepłownictwo) oraz umorzenie różnych zobowiązań finansowych spółek górniczych spowodowało osiągnięcie dodatniego finansowego wyniku netto w roku 2003 i następnych latach.

1. Górnicze szkolnictwo zawodowe

Jednym z efektów restrukturyzacji górnictwa była postępująca likwidacja szkół górniczych średnich i zawodowych oraz zmniejszona rekrutacja na wydziały górnicze szkół wyższych. Przy znaczącym spadku zatrudnienia spowodowało to postępujący proces starzenia się załóg kopalń. Na koniec 2006 roku 68% zatrudnionych na dole legitymowało się stażem pracy od 16 do 25 lat⁷. Średni wiek zatrudnionych w kopalniach i zakładach przeróbki mechanicznej wynosił w tym okresie 41 lat. Były to osoby wykształcone jeszcze w poprzednim systemie, kiedy to w 55 technikach górniczych w latach 1950-1965 wykształcono 19 907 techników⁸. Proces degradacji szkół zawodowych rozpoczął się w roku 1993, gdy uruchomiono tylko jedną klasę w ZSG, w roku 1997 definitywnie zakończono edukację w tego typu szkołach. W wyniku reorganizacji i przeprofilowania szkolnictwa po roku 1999 funkcjonowało tylko jedno technikum górnicze. Stopniowa poprawa tych parametrów zaczęła następować dopiero około roku 2006. Po wielu dramatycznych ocenach i analizach przeprowadzanych m.in. przez WUG i GIG zaczęto zdawać sobie sprawę z niedoboru wykwalifikowanych rąk do pracy pod ziemią. Konrad Tausz, opisując aktualny stan kadr w górnictwie, wskazywał na związek niskich kwalifikacji zawodowych z wzrastającą wypadkowością w górnictwie, przy czym nie chodziło tylko o brak praktycznych umiejętności wykonywania czynności górniczych. Na czoło niebezpieczeństw wysuwa się brak obycia z podziemiem, nieumiejętność właściwej oceny sytuacji i nieświadomość licznych zagrożeń naturalnych⁹. Konrad

⁷ Ibid., s. 73.

⁸ B. Barchański: *Szkolnictwo górnicze w Polsce – wczoraj, dziś, jutro*. „WUG” 2007, nr 9, s. 11.

⁹ K. Tausz, P. Hetmańczyk: *Stan aktualny specjalistycznych kadr pracowniczych w górnictwie węgla kamiennego*. „WUG” 2002, nr 11, s. 16.

Tausz wykazywał również w kolejnych pracach¹⁰, że w latach 2007-2012 nastąpi bardzo wysoki przewidywany niedobór kadry inżynieryjno-technicznej, górników i pracowników posiadających szczególne kwalifikacje górnicze¹¹.

Stopniowo od roku 2006 daje się zauważyć wzrastające zainteresowanie szkolnictwem górniczym i powstawanie klas o tej specjalności w średnich szkołach technicznych. Obecnie w zawodach górniczych kształci 16 szkół¹². Najczęściej mają podpisane porozumienia ze spółkami węglowymi, zapewniające stypendia dla najzdolniejszych uczniów i możliwość praktycznej nauki zawodu. Po ukończeniu nauki gwarantują zatrudnienie. Prognoza kończenia nauki do roku 2009 stanowi o prawie dwukrotnym zwiększeniu liczby absolwentów – do 1600 osób¹³. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych jest jednym z wymogów współczesnej gospodarki. Kontakt z wysoce specjalistycznym sprzętem i technizacja pracy wymusza permanentne uczenie się przez całe życie (*life-long learning society*).

2. Badania w Centrum Kształcenia Kadr Górnictwa

W odpowiedzi na deficyt usług kształcenia w zawodach górniczych Katowicki Holding Węglowy powołał do życia Centrum Kształcenia Kadr Górnictwa. Nauka w szkole odbywa się w systemie zaocznym w soboty i niedziele. Wiek słuchaczy waha się od dziewiętnastu do czterdziestu trzech lat, jednak w zdecydowanej większości przeważają osoby około dwudziestego roku życia. Badaniami objęto losowo wybraną grupę stu słuchaczy Centrum Kształcenia Kadr Górnictwa w Katowicach. Liczba ogólna słuchaczy wynosi 211.

W pierwszym pytaniu ankiety zapytano respondentów o sposób uzyskania informacji na temat rekrutacji do nowo powstałej szkoły. Pomimo prowadzenia szerokiej kampanii informacyjnej w prasie regionalnej i górniczej oraz na stronie internetowej, 51% respondentów wskazało jako źródło informacji inne osoby pracujące w kopalni lub działacze związków zawodowych w kopalniach. Drugim w kolejności znaczenia źródłem informacji okazały się plakaty umieszczone na głównych traktach komunikacyjnych kopalń. Pomimo że słuchaczami szkoły są głównie ludzie bardzo młodzi, Internet i prasa są całkowicie nietrafionymi narzędziami komunikacji w tej grupie społecznej. Trzecim co do znaczenia źródłem informacji o szkole były bezpośrednie spotkania z pracownikami szkoły organizowane w kopalniach. Istotny jest fakt, że w spotkaniach uczestniczyli

¹⁰ K. Tausz, A. Karbownik: *Kadry inżynieryjno-techniczne w kopalniach węgla kamiennego*. GIG, Katowice 2003.

¹¹ K. Tausz, P. Hetmańczyk: *Przewidywany niedobór zatrudnienia specjalistycznych kadr w górnictwie węgla kamiennego do 2010 roku*. „WUG” 2003, nr 1, s. 15-20.

¹² www.nettg.pl – portal górniczy, dostęp: 21.05.2008.

¹³ K. Tausz, P. Hetmańczyk: *Stan specjalistycznych kadr w górnictwie a bezpieczeństwo pracy w kopalniach*. „WUG” 2007, nr 9, s. 49-53.

z ramienia kopalni pracownicy obdarzeni prestiżem wynikającym z racji zajmowanego stanowiska i doświadczenia zawodowego. Reasumując, należy podkreślić nasuwający się wniosek o istnieniu dużych nieformalnych więzi grupowych w tej branży, okazującej silny związek z tradycją, korzystającej z ustnych przekazów i osobistych doświadczeń innych osób.

W pytaniu drugim zapytano o staż pracy w górnictwie i poza górnictwem. 80% uczniów ma staż pracy od zera do pięciu lat. Wynika to z faktu ponownego, po latach blokady, otwarcia naboru do kopalń. Do spółek węglowych są przyjmowani młodzi ludzie, niebędący w przeważającej większości absolwentami szkół górniczych. Zdają sobie sprawę z własnych niedoborów wiedzy fachowej oraz mają świadomość konieczności jej uzupełnienia. W przedziale od 6 do 10 lat odsetek podejmujących naukę jest najmniejszy. Jest to okres stabilizacji osobistej, nastawiony na założenie rodziny i wychowywanie dzieci. Dopiero osoby ze stażem pracy powyżej 11 lat zaczynają wykazywać tendencję do pogłębiania wykształcenia. Mogą już przeznaczyć na naukę własną pewne środki materialne, dysponują większą ilością czasu oraz wysoką motywacją. Dostrzegają również potrzebę podniesienia swojego prestiżu w środowisku pracy. W górnictwie od zawsze sankcjonowany jest hierarchiczny porządek społeczny, dzielący pracowników na niższą (robotniczą) i wyższą grupę społeczną (dozór)¹⁴. 40% respondentów posiada staż pracy poza górnictwem od jednego miesiąca do osiemnastu lat. Jako motywy zmiany pracy podawano głównie chęć stabilizacji i pewność pracy do emerytury „na państwowym”. Ponadto górnictwo w odczuciu społecznym wciąż postrzegane jest jako grupa zawodowa obdarzona licznymi dodatkowymi świadczeniami i przywilejami, nieobecnymi w innych branżach czy prywatnych firmach.

Pytanie trzecie dotyczyło tematu tradycji górniczych w rodzinie. Młode pokolenie niechętnie poddaje się nieodzownemu w wielu sytuacjach bezwzględ-nemu posłuszeństwu przełożonym na dole kopalni. Dlatego dobrze jest, jeżeli na pracę w kopalni decyduje się syn górnika. Gdy młody człowiek ma w domu osobisty przykład ojca, łatwiej jest mu przejść okres adaptacji zawodowej. 66% respondentów to synowie górników, bardzo często przyprowadzeni do pracy przez ojców na ich macierzyste kopalnie. Aż 58% respondentów ma w rodzinie kilkusobowe tradycje pracy w górnictwie. Kilka osób umieściło informację w formie dopisku, że w kopalni pracuje po kilka osób z rodziny. Tylko 10% podjęło tę pracę, nie posiadając rodzinnych doświadczeń, korzystając z przekazów medialnych i informacji osób trzecich. Kolejne pytanie dotyczyło bezpośrednio motywacji podjęcia nauki. W literaturze¹⁵ najczęściej omawiane są

¹⁴ K. Gadowska, J. Martyka, K. Nowak, K. Tausz: *Wykorzystanie prestiżu dozoru w procesie zarządzania KWK*. „WUG” 2007, nr 9, s. 53-58.

¹⁵ S. Borkowska: *Motywacja i motywowanie*. W: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Red. H. Król, A. Ludwiciński. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

teorii potrzeb Masłowa, Herzberga, McGregora. Wszystkie jednak dzielą proces motywacyjny na kilka faz. Jedną z nich jest aktywacja zachowań, będąca następstwem pojawienia się motywatora wywołującego określone reakcje. Znacząca grupa respondentów wymieniła co najmniej jeden motywator. Najczęściej pojawiała się chęć awansu i podniesienia własnej wiedzy. Awans rozumiany jako kariera zawodowa niesie za sobą różne pożądane wartości. Henryk Król zalicza do nich m.in.: wyższe wynagrodzenie, szacunek kolegów, autonomię, władzę, uznanie, dostęp do większej ilości informacji¹⁶. Kolejnym motywem jest chęć utrzymania gwarancji pracy w górnictwie. Respondenci zdają sobie sprawę, że w razie niekorzystnych zawirowań w przemyśle węglowym dyrekcje kopalń będą nieraz zmuszone dokonać zwolnień pracowników. Aby zapobiec takim działaniom w stosunku do własnych osób, podnoszą swoją wartość na rynku pracy poprzez uzyskiwanie fachowych kwalifikacji. Szesnaście osób deklaruje chęć kontynuacji nauki na studiach górniczych. Respondenci zapytani o reakcję otoczenia na podjęcie nauki w 83% odpowiedzieli, że spotkały ich same pozytywne komunikaty. Pojawiły się one zarówno w domu, wśród członków najbliższej rodziny, jak i w grupie zawodowej.

W kolejnym pytaniu ankiety respondenci odpowiadali na pytanie związane z podejmowanymi wcześniej próbami kształcenia. 28% respondentów posiada za sobą takie nieudane próby. Fiasko nauki szkolnej wynikało głównie z trybu nauki (szkoły typu wieczorowego), przyczyn osobistych, to jest braku środków materialnych, założenia rodziny, braku czasu.

Zapytano respondentów, ile przeciętnie godzin czasu w miesiącu zamierzają przeznaczyć na naukę własną. To pytanie sprawiło trudność, większą ilość czasu przeznaczają na naukę w okresie sesji egzaminacyjnych. Ostatnie pytanie dotyczyło kwestii poziomu zadowolenia z pracy na obecnie zajmowanym stanowisku. Respondentom zadano pięć możliwych do wyboru pytań:

- przyszedłem ze świadomego wyboru, chcę tutaj pracować,
- jestem zadowolony i nie myślę o zmianie,
- jestem zadowolony z pracy, ale widziałbym się w innym oddziale,
- jestem raczej zadowolony, ale gdyby trafiła się inna praca, to zmienię,
- pracuję, bo nic innego nie znalazłem.

Zadowolenie z pracy, zgodnie z definicją *Encyklopedii zarządzania*¹⁷, jest rezultatem zweryfikowania oczekiwań pracowników w odniesieniu do pełnionych przez nich funkcji z warunkami, w których przyjdzie im je realizować. Stanowi ono nieodzowny element osiągania przez przedsiębiorstwo wysokiej sprawności funkcjonowania. Zależy m.in. od takich czynników jak: wiek,

¹⁶ H. Król: *Kształtowanie karier w organizacji*. W: *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, op. cit., s. 488.

¹⁷ www.encyklopediazarzadzania.pl, dostęp: 25.11.2008.

poziom wykształcenia, inteligencja, osobowość. Znaczna grupa respondentów określiła swój poziom zadowolenia z pracy jako bardzo wysoki. Słuchacze nie myślą o zmianie pracy na inną. Co to oznacza dla pracodawcy? Przy relatywnie wysokim poziomie zadowolenia z pracy następstwem w przedsiębiorstwie mogą być tak pozytywne zmiany jak: wzrost wydajności pracy oraz zdolności produkcyjnych, niższy poziom absencji chorobowej, optymalne wykorzystanie zasobów ludzkich w procesie pracy, zmniejszenie fluktuacji kadr, poprawa stosunków interpersonalnych¹⁸, minimalizacja częstości i liczby wypadków przy pracy¹⁹.

Podsumowanie

1. W procesie restrukturyzacji górnicze szkolnictwo zawodowe na Śląsku uległo całkowitej degradacji i rozproszeniu.
2. Brak szkolnictwa zawodowego spowodował brak zastępowalności pokoleń.
3. Reaktywowana szkoła zaoczna spotkała się z dużym oddźwiękiem społecznym.
4. Środowisko górnicze preferuje tradycyjne metody kontaktu interpersonalnego i wymiany informacji.
5. Pracę w podziemnych zakładach górniczych częściej podejmują osoby o górniczych tradycjach w rodzinie.
6. Praca w górnictwie jest nadal postrzegana jako stosunkowo atrakcyjna. Jej atutem jest stabilność zatrudnienia i pakiet przywilejów.

MINING VOCATIONAL EDUCATION IN THE RESTRUCTURISATION PROCESS

Summary

The article describes changes in vocational education of mining industry which came up in Upper Silesia Region in restructuring process of underground mining sector. The consequence of broadly planned employment reduction was generation gap and incapacitation to relieve qualified staff in underground coal mines. There were presented the results of self – created research conducted between students of Centrum Kształcenia Kadr Górnictwa. The results concerned student motivation to start school. The purpose of research was to

¹⁸ W. Mróz, M. Bannert, E. Małobęcki: *Wypadkowość jako skutek zaburzeń regulacyjnych pracownika i jego otoczenia*. „WUG, SITG” Problemy bezpieczeństwa i ochrony zdrowia w polskim górnictwie. Mysłowice 2004.

¹⁹ M. Bannert, E. Małobęcki: *Stosunki interpersonalne jako jedna z przyczyn wypadków w górnictwie*. „WUG” 2003, nr 10, s. 23.

discover answers to question what work and work – environment factors result in stimulating development of professional competences of workers employed in underground mining plants.

Rozdział IV



REGIONALNE ASPEKTY EDUKACJI

DETERMINANTY EDUKACJI INFORMATYCZNEJ W SYSTEMIE SZKOLNYM. STUDIUM PRZYPADKU SZKÓŁ WOJEWÓDZTWA MAZOWIECKIEGO

Wprowadzenie

Spółeczeństwo przyszłości, a więc doby informacyjnej, powinno swobodnie posługiwać się nowoczesną techniką informacyjną i telekomunikacyjną (ICT). Te umiejętności warunkują pełne uczestnictwo w życiu społecznym i gospodarczym. Brak umiejętności swobodnego posługiwania się nowoczesną technologią teleinformatyczną prowadzi do zjawiska nazywanego obecnie wykluczeniem cyfrowym (*digital divide*). Wykluczenie cyfrowe można rozumieć jako różnicę (podział) między osobami, gospodarstwami domowymi, podmiotami gospodarczymi i regionami geograficznymi, która występuje na różnych poziomach społeczno-ekonomicznych i odnosi się zarówno do możliwości uzyskania dostępu do technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych, jak również wykorzystania Internetu do różnych celów¹. Na rynku pracy wykluczenie cyfrowe prowadzi do podziału zasobów pracy na osoby będące w stanie objąć miejsca pracy wymagające umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami informatycznymi i osoby, które umiejętności takich nie posiadając – stają się niejako wykluczone z procesu pracy. Zważywszy na wysokie tempo zmian technologii przesyłu informacji i technologii wytwarzania, podział ten prowadzi do coraz wyraźniejszej i groźniejszej w skutkach dualizacji rynku pracy. Formułuje się wręcz pogląd, iż dostęp do Internetu zwiększa tzw. kapitał kulturowy, przyczyniający się potencjalnie do sukcesu na rynku pracy² w warunkach tworzenia się społeczeństwa informacyjnego. Wykluczenie cyfrowe może uniemożliwiać udział w dokonujących się współcześnie procesach zmian i stanowić w konsekwencji istotną barierę rozwoju.

¹ T. Husing, H. Selhofer, W.B. Korte: *Measuring the Digital Divide: A proposal for a new index*. ICT Conference, Düsseldorf 2001, zob. też: L. Arendt: *Wykluczenie cyfrowe w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2009.

² K. Pietrowicz: *Nowa stratyfikacja społeczna? „Digital divide” a Polska*. W: *Spółeczeństwo informacyjne – wizja, czy rzeczywistość?* T. 2. Red. L.H. Haber. II Ogólnopolska Konferencja Naukowa. Akademia Górniczo-Hutnicza, Wydział Nauk Społecznych Stosowanych. Kraków 2004, s. 259.

Podstawowym czynnikiem niwelującym zagrożenie wykluczeniem cyfrowym jest właściwa edukacja, a zwłaszcza edukacja szkolna. Powinna ona umożliwiać nabywanie i poszerzanie kompetencji informatycznych, które są współcześnie traktowane jako kluczowe³, wspierające samorealizację osobistą, integrację społeczną, aktywną postawę obywatelską oraz możliwość zatrudnienia.

Celem artykułu jest identyfikacja determinant edukacji informatycznej w systemie szkolnym. Identyfikacji tej dokonano na podstawie wyników badań przeprowadzonych w 2011 roku w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych województwa mazowieckiego. Badania wykonano na potrzeby projektu „Wykluczenie cyfrowe na Mazowszu”, realizowanego przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki⁴. Ich rezultaty pozwoliły na rozpoznanie takich obszarów określających zakres i jakość edukacji informatycznej w szkołach, jak infrastruktura informatyczna oraz sposoby wykorzystywania technologii informatycznych.

Badaniem objęto 53 szkoły zlokalizowane w województwie mazowieckim, z których:

- 12 funkcjonowało w podregionie miasta stołecznego Warszawy,
- 27 zlokalizowanych było w podregionach „peryferyjnych” względem stolicy województwa (12 w podregionie ostrołęcko-siedleckim, 9 w podregionie ciechanowsko-płockim, a 6 w podregionie radomskim),
- 14 działało w podregionach stanowiących swego rodzaju „pierścień” otaczający podregion miasta stołecznego Warszawy (7 w warszawskim wschodnim i 7 w warszawskim zachodnim).

Biorąc pod uwagę rodzaj szkół, wśród badanych placówek było:

- 23 szkół podstawowych,
- 12 gimnazjów,
- 18 szkół ponadgimnazjalnych, w tym 8 liceów oraz 10 szkół zawodowych (4 technika, 2 zasadnicze zawodowe oraz 3 policealne i jedna specjalna przysposabiająca do pracy).

Z punktu widzenia miejsca lokalizacji badane szkoły znajdowały się:

- 18 na wsi,
- 10 w miastach małych (do 20 tys. mieszkańców),
- 11 w miastach średnich (od 21 do 100 tys. mieszkańców),
- 14 w miastach dużych (powyżej 100 tys. mieszkańców).

³ Kompetencje informatyczne zaliczone zostały do kompetencji kluczowych w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dz. Urz. Unii Europejskiej, L 394/10 (2006/962/WE). Obok nich wymieniono tam siedem innych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna.

⁴ Pełny raport z badań znajduje się w: *Wykluczenie cyfrowe na Mazowszu*. Red. H. Sobocka-Szczapa. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2011.

1. Infrastruktura informatyczna

Wszystkie badane mazowieckie szkoły miały połączenie z Internetem. Najczęściej używanym w tym celu rodzajem połączenia było rozwiązanie najnowocześniejsze, czyli szerokopasmowa linia łączności xDSL (szybki dostęp typu ADSL) lub usługa telekomunikacyjna (ISDN), które wykorzystywało 36 badanych szkół⁵. Znacznie rzadziej użytkowano najmniej wydajny modem analogowy (czyli zwykłą łączność telefoniczną), najrzadziej zaś stałe łącze bezprzewodowe (łącze satelitarne lub radiowe). Zastosowanie konkretnego rozwiązania w zakresie połączenia z Internetem zależne było od lokalizacji szkoły i jej rodzaju. Nowoczesna szerokopasmowa linia łączności wykorzystywana była najczęściej w miastach dużych, zwłaszcza w szkołach warszawskich oraz szkołach ponadgimnazjalnych. Natomiast model analogowy wykorzystywany był głównie w szkołach zlokalizowanych na wsi, w podregionach „pierścienia” wokół Warszawy oraz w szkołach podstawowych.

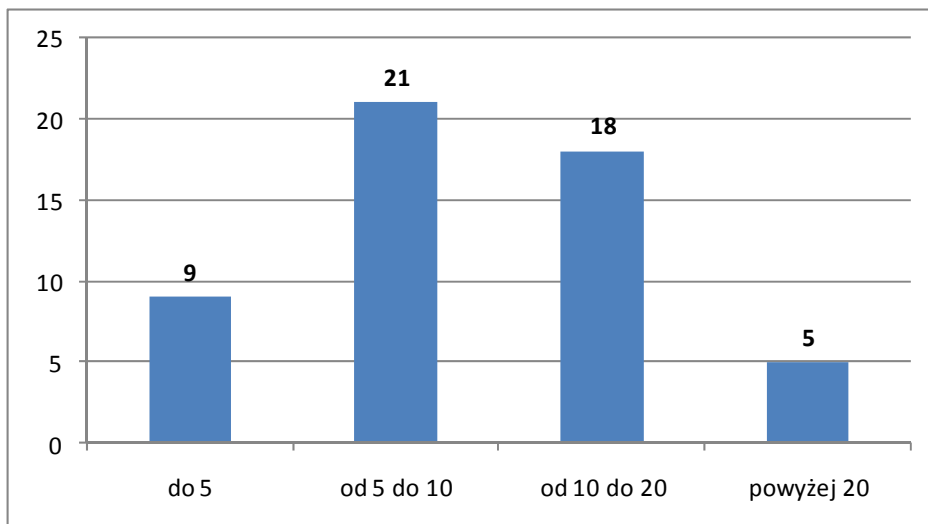
W większości szkół (51) istnieje lokalna sieć komputerowa *Local Area Network* (LAN). Najczęściej w szkolnych sieciach lokalnych stosowana była technika przewodowa – w 33 przypadkach wykorzystywano tylko kablową sieć LAN, znacznie rzadziej technika komunikacji radiowej (bezprzewodowa sieć lokalna LAN), którą jako jedyną wykorzystywało 5 szkół. W 8 szkołach zastosowane były obie te techniki. Kablowa sieć LAN jako jedyna technika lokalnej sieci komputerowej najczęściej wykorzystywana była w szkołach zlokalizowanych w powiatach podregionów peryferyjnych Mazowsza, najrzadziej zaś w szkołach warszawskich. Biorąc pod uwagę wielkość miejscowości zauważyć trzeba, iż częściej technikę tę wykorzystywały szkoły działające w miastach średnich niż w miastach dużych i na wsi.

W badanych mazowieckich szkołach na cele edukacyjne przeznaczana jest różna liczba komputerów. Najmniej, czyli do 10 komputerów na cele edukacyjne przeznacza się w 6 szkołach podstawowych i 1 gimnazjum. Najwięcej – powyżej 30 komputerów w tym celu używa się natomiast głównie w szkołach ponadgimnazjalnych, zwłaszcza w liceach.

Na cele edukacyjne szkoły przeznaczają tym więcej komputerów, im większa jest miejscowość, w której szkoła się znajduje. Powyżej 30 komputerów w tym celu wykorzystywanych jest w połowie szkół zlokalizowanych w dużych miastach. Najczęściej dużą liczbę komputerów na cele edukacyjne wykorzystują szkoły warszawskie, rzadziej w podregionach peryferyjnych i podregionach „pierścienia” wokół Warszawy.

⁵ Wszystkie dane powołane w opracowaniu, a także przedstawione na wykresach i w tabelach są wynikami badania przeprowadzonego w ramach projektu „Wykluczenie cyfrowe na Mazowszu”, chyba że zaznaczono inaczej.

Zróżnicowane wyposażenie komputerowe mazowieckich szkół przeznaczone na cele edukacyjne prowadzi do spolaryzowania możliwości jego wykorzystania przez uczniów. Na jednym biegunie znajduje się 9 szkół, w których na jeden komputer przypada do 5 uczniów, na drugim zaś – 5 szkół, gdzie przypada ich więcej niż 20 (rys. 1).



Rys. 1. Liczba uczniów przypadająca na jeden komputer

Spośród 5 szkół, w których na jeden komputer przypada ponad 20 uczniów, 4 to szkoły podstawowe i jedno liceum. Trzy z nich znajdują się w podregionach „peryferyjnych”, jedna w podregionie tworzącymi „pierścien” wokół Warszawy i jedna w Warszawie. Trzy z nich znajdują się w małych miastach, jedna w mieście średnim, a jedna w Warszawie. Najmniej uczniów przypada na jeden komputer w liceach.

Wyposażenie mazowieckich szkół w sprzęt komputerowy wykorzystywany w procesie dydaktycznym jest bardzo zróżnicowane. Na jednym biegunie znajduje się 9 szkół, w których wszystkie sale dydaktyczne wyposażone są w komputer z dostępem do Internetu. Na drugim biegunie natomiast jest jedna szkoła, w której w żadnej klasie nie ma komputera z dostępem do Internetu oraz 18 szkół, w których sprzęt taki umieszczono tylko w pracowniach komputerowych. I wreszcie środek, czy trzon badanej zbiorowości szkół, to 25 placówek, w których poza pracowniami komputerowymi kilka sal jest wyposażonych w komputery. Jediną szkołą, w której w żadnej klasie nie ma komputera z dostępem do Internetu, jest warszawska szkoła podstawowa.

Deklaracje, iż wszystkie sale dydaktyczne wyposażone są w sprzęt informatyczny, najczęściej składane były przez przedstawicieli szkół ponadgimnazjalnych, zwłaszcza liceów, najrzadziej zaś szkół podstawowych (w jednej na 23).

W ogóle takich szkół nie było na wsiach, 3 znajdowały się w miastach małych, 4 w miastach średnich, zaś 2 w miastach dużych.

Sytuacja, kiedy poza pracowniami komputerowymi kilka sal było wyposażonych w komputery, zróżnicowana była w zależności od rodzaju i lokalizacji szkoły. I tak:

- najczęściej było tak w szkołach warszawskich, najrzadziej w szkołach podregionów „peryferyjnych”;
- najczęściej w dużych miastach, najrzadziej na wsi;
- najczęściej w gimnazjach, najrzadziej w szkołach zawodowych.

Z kolei z sytuacją, kiedy tylko pracownie komputerowe wyposażone były w komputery, najczęściej spotkać się można było w szkołach podstawowych, najrzadziej zaś w gimnazjach, najczęściej w szkołach wiejskich, najrzadziej w dużych miastach, zwłaszcza w Warszawie.

W większości mazowieckich szkół (w 30) funkcjonuje jedna pracownia komputerowa. Dwie takie pracownie znajdują się w 12 szkołach, zaś trzy – w 11 szkołach.

Pracownie komputerowe mazowieckich szkół są różnie wyposażone. Stosunkowo najczęściej znajduje się w nich przeciętnie od 11 do 15 komputerów (w 21 przypadkach), nieco rzadziej do 10 komputerów (17 przypadków), znacznie rzadziej od 16 do 20 komputerów (12 przypadków), zaś najrzadziej powyżej 20 komputerów (3 przypadki). Małe pracownie komputerowe (do 10 stanowisk) dominują w szkołach podstawowych, nie ma takich w ogóle w szkołach ponadgimnazjalnych. Nie ma ich także w szkołach warszawskich, stanowią natomiast znaczny odsetek pracowni komputerowych w podregionach „peryferyjnych”. Małe pracownie dominują także w szkołach wiejskich, a stanowią znikomy odsetek w szkołach w dużych miastach.

Niezależnie od różnego wyposażenia pracowni komputerowych w mazowieckich szkołach, uczniowie mają w nich dość dobre warunki do nauki. Jak bowiem wynika z badań, w większości szkół (w 37) na jedno stanowisko komputerowe podczas zajęć w pracowni komputerowej przypada jeden uczeń, zaś w 16 szkołach – dwóch. W żadnej z badanych szkół nie stwierdzono, by na jedno stanowisko komputerowe podczas zajęć w pracowni komputerowej przypadało więcej niż dwóch uczniów.

Najlepsze warunki do nauki, czyli sytuacja, gdy na jedno stanowisko komputerowe podczas zajęć w pracowni komputerowej przypada jeden uczeń, są w szkołach zlokalizowanych w dużych miastach, zwłaszcza w Warszawie oraz w szkołach ponadgimnazjalnych, zwłaszcza w liceach. Najgorsze z tego punktu widzenia warunki mają uczniowie szkół podstawowych, zlokalizowanych w podregionach „peryferyjnych” oraz w miastach średnich.

Wśród badanych szkół województwa mazowieckiego było 29 posiadających komputerowo skatalogowane zbiory biblioteczne. Stopień informatyzacji

bibliotek szkolnych uzależniony był od ich lokalizacji i rodzaju. Zbiory biblioteczne skatalogowane były komputerowo:

- najczęściej w szkołach zlokalizowanych w dużych miastach, najrzadziej w szkołach wiejskich;
- najczęściej w szkołach warszawskich, najrzadziej w szkołach zlokalizowanych w podregionach warszawskim wschodnim i warszawskim zachodnim;
- najczęściej w liceach i gimnazjach, najrzadziej w szkołach podstawowych.

W 23 badanych mazowieckich szkołach jest świetlica wyposażona w stanowisko(a) komputerowe z dostępem do Internetu. Najczęściej dysponują taką świetlicą gimnazja, rzadziej szkoły podstawowe, zaś najrzadziej szkoły ponadgimnazjalne, zwłaszcza licea. Z punktu widzenia lokalizacji szkoły świetlice wyposażone w stanowisko(a) komputerowe z dostępem do Internetu najczęściej znajdują się w szkołach warszawskich, najrzadziej zaś w podregionach tworzących „pierścienie” wokół Warszawy. Wyposażenie szkół w tego rodzaju świetlice wyraźnie rośnie wraz z wielkością miejscowości, w której działa szkoła: najczęściej jest takich szkół w miastach dużych, mniej w miastach średnich i małych, zaś najmniej w szkołach wiejskich.

2. Wykorzystanie technologii informatycznych

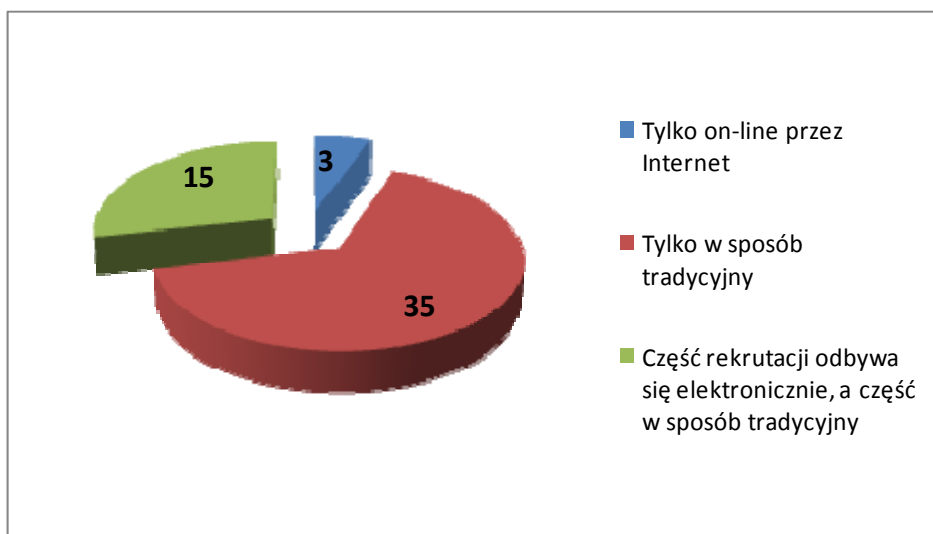
Większość badanych szkół (45) posiada własną stronę internetową. Spośród 8 szkół nieposiadających własnej strony internetowej:

- 7 to szkoły podstawowe, a 1 to gimnazjum;
- 7 szkół zlokalizowanych jest na wsi, a 1 w małym mieście;
- 6 szkół znajduje się w podregionach „peryferyjnych”, 2 w podregionach tworzących „pierścienie” wokół Warszawy.

W 35 badanych mazowieckich szkołach rekrutacja uczniów prowadzona była tylko w sposób tradycyjny. Rekrutację jedynie przez Internet prowadziły 3 szkoły, zaś na system mieszany, czyli przeprowadzenie części rekrutacji elektronicznie, a części w sposób tradycyjny zdecydowało się 15 szkół (rys. 2).

Wśród szkół prowadzących rekrutację tylko przez Internet było jedno gimnazjum i 2 szkoły ponadgimnazjalne – zawodowe. Dwie działały w Warszawie, a jedna w podregionach „pierścienia” wokół warszawskiego.

Tylko w sposób tradycyjny prowadzą rekrutację głównie szkoły podstawowe, rzadziej gimnazja, najrzadziej zaś szkoły ponadgimnazjalne, a zwłaszcza licea. Sposób ten jest wykorzystywany tym częściej, im mniejsza jest miejscowość, w której działa dana szkoła: w dużych miastach tylko w sposób tradycyjny rekrutuje 6 na 14 szkół, w średnich 6 na 11, w małych 7 na 10, a na wsi 16 na 18. Rekrutacja tradycyjna preferowana jest w podregionach „peryferyjnych”, podregionach tworzących „pierścienie” wokół Warszawy, natomiast znacznie rzadziej wykorzystywana była w szkołach warszawskich.



Rys. 2. Sposoby rekrutacji uczniów

Jedynie w 9 badanych szkołach wykorzystywano dziennik elektroniczny⁶. W pozostałych dziennik lekcyjny prowadzony jest w sposób tradycyjny. Dziennik elektroniczny stosowano w jednej (z 23) szkole podstawowej, czterech (z 12) gimnazjach, dwóch (z 8) liceów i także w dwóch (z 10) zawodowych szkołach ponadgimnazjalnych. Biorąc pod uwagę lokalizację szkół, najczęściej dziennik elektroniczny wykorzystywano w szkołach w dużych miastach, rzadziej w średnich i małych, a najrzadziej w szkołach wiejskich. Częściej stosowano go w szkołach warszawskich i z podregionów okalających Warszawę niż w szkołach z podregionów „peryferyjnych”.

W większości badanych mazowieckich szkół (w 46) komputery są wykorzystywane na zajęciach innych niż z informatyki. Nie są wykorzystywane jedynie w 7, w tym w 4 podstawowych i po 1 gimnazjum, liceum oraz szkole ponadgimnazjalnej – zawodowej. Cztery z nich zlokalizowane są w Warszawie, a trzy – w podregionach „peryferyjnych”.

Spośród 46 szkół, w których komputery są wykorzystywane na zajęciach innych niż z informatyki, w 10 korzystają z nich wszyscy nauczyciele nieinformatycy, w 13 więcej niż połowa, w 10 około połowy, zaś w 12 tylko niektórzy.

⁶ Ministerstwo Edukacji Narodowej umożliwia szkołom prowadzenie dzienników elektronicznych, które mogą całkowicie zastąpić tradycyjne dzienniki w formie papierowej (zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji. Dz.U. z dnia 23 lipca 2009 r.). Dziennik elektroniczny w szczególności wspiera komunikację placówki oświatowej z rodzicami uczniów. Dzięki wykorzystaniu Internetu jako środowiska pracy rodzice mają łatwy dostęp do ocen uczniów.

Rodzaj szkoły nie różnicuje istotnie zainteresowania wykorzystywaniem przez nauczycieli komputerów na zajęciach innych niż z informatyki, różnicuje natomiast lokalizacja szkoły. Okazuje się bowiem, iż są one najchętniej wykorzystywane w szkołach zlokalizowanych na wsi, rzadziej w małych i średnich miastach, a najrzadziej – w miastach dużych.

Poza informatyką sprzęt komputerowy wykorzystywany jest do prowadzenia zajęć głównie z języków obcych, przedmiotów ścisłych, a zwłaszcza matematyki oraz języka polskiego. Rzadziej sięga się do niego na lekcjach przedmiotów humanistycznych, takich jak historia oraz wiedza o społeczeństwie.

Generalnie jednak sprzęt komputerowy na lekcjach nieinformatycznych wykorzystywany jest stosunkowo rzadko, a jeżeli już, to nie na każdych zajęciach, a najczęściej kilka razy w semestrze.

W 35 badanych mazowieckich szkołach funkcjonują kółka informatyczne, najczęściej w szkołach podstawowych oraz gimnazjach, rzadziej w liceach, a najrzadziej w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych. Z punktu widzenia położenia podregionów, w których działa szkoła, najczęściej kółka informatyczne funkcjonują w szkołach z podregionów tworzących „pierścień” wokół Warszawy, a najrzadziej – w podregionach „peryferyjnych”.

Spśród 53 badanych mazowieckich szkół uczniowie 17 uczestniczyli w jakichś konkursach, olimpiadach informatycznych. Najliczniej byli reprezentowani uczniowie liceów oraz gimnazjów, znacznie rzadziej byli to uczniowie szkół podstawowych i ani jeden ze szkół ponadgimnazjalnych zawodowych. Rzadko w konkursach i olimpiadach informatycznych brali udział uczniowie ze szkół zlokalizowanych na wsi, znacznie częściej z miast średnich i dużych. Dodać trzeba, iż – biorąc pod uwagę podregiony województwa mazowieckiego – najliczniej w konkursach i olimpiadach informatycznych brali udział uczniowie ze szkół z podregionów „peryferyjnych”, a najrzadziej z podregionów „pierścienia” Warszawy.

W 10 badanych mazowieckich szkołach są prowadzone zajęcia wyrównawcze z informatyki. Są to 3 szkoły podstawowe, 3 gimnazja i 4 licea. Zajęcia wyrównawcze są więc prowadzone tym częściej, im wyższy jest poziom edukacji. Wniosek ten nie dotyczy jednak szkół ponadgimnazjalnych zawodowych, gdzie nie prowadzono tego typu zajęć w ogóle.

Zajęcia wyrównawcze z informatyki prowadzone były najczęściej w szkołach znajdujących się w miastach małych oraz dużych, głównie w szkołach z podregionów „peryferyjnych” oraz z Warszawy. W zajęciach wyrównawczych najczęściej brali udział uczniowie, którzy nie mają dostępu do komputera i Internetu w domu, uczniowie ze wsi oraz uczniowie z ubogich rodzin.

Tylko w jednej z badanych szkół w poprzednim roku szkolnym (2009/2010) byli uczniowie, którzy nie otrzymali promocji do następnej klasy z powodu nieodpowiedniej oceny z informatyki i przedmiotów związanych

z informatyką. Ale nie ma się czemu dziwić, albowiem – zdaniem przedstawicieli badanych szkół – uczniowie dość dobrze radzą sobie z technologiami informatycznymi. Świadczy o tym jeden z wyników badania: tylko w jednej szkole stwierdzono, iż uczniowie mają trudności z wyszukiwaniem informacji w Internecie⁷. Dodać trzeba, że trudności te mieli uczniowie z orzeczeniami o niepełnosprawności umysłowej, mający ograniczone możliwości posługiwania się komputerem.

Podsumowanie

Badania przeprowadzone w ramach projektu „Wykluczenie cyfrowe na Mazowszu” wykazały, iż wyposażenie mazowieckich szkół w infrastrukturę informatyczną jest zróżnicowane w zależności od rodzaju i lokalizacji szkół. Generalnie najgorszym wyposażeniem informatycznym dysponują szkoły podstawowe, a najlepszym szkoły ponadgimnazjalne, zwłaszcza licea. Biorąc pod uwagę lokalizację szkół, gorsze wyposażenie mają szkoły zlokalizowane na wsiach i w małych miastach, zdecydowanie lepsze w dużych miastach, a zwłaszcza w Warszawie. Dodać trzeba, iż sytuacja ta wyraźnie wskazuje na uprzywilejowaną pozycję i sytuację szkół warszawskich w stosunku do placówek mieszczących się w pozostałych podregionach województwa mazowieckiego, zwłaszcza w podregionach „peryferyjnych”.

Mocno zróżnicowany w mazowieckich szkołach jest również zakres i sposób wykorzystania technologii informatycznych. Najsilniej uzależniony jest od rodzaju szkoły. Generalnie wykorzystanie technologii informatycznych jest tym większe, im wyższy jest poziom edukacji. Mocno uogólniając można również stwierdzić, iż jest ono lepsze w szkołach warszawskich, a słabsze w szkołach podregionów „peryferyjnych”.

Wyniki badania pokazały jednak także wyraźnie dążenie szkół, w których wykorzystanie technologii informatycznych jest jeszcze mało intensywne, do wzmacniania roli narzędzi informatycznych w procesie edukacji. Dotyczy to przede wszystkim placówek zlokalizowanych w podregionach „peryferyjnych”, jak i działających na wsi, a także szkół podstawowych.

Podsumowując, w mazowieckich szkołach podejmowanych jest wiele działań w celu wyposażenia szkół w nowe technologie i zapewnienia uczniom pod-

⁷ To nie jest konstatacja pozytywna, ponieważ młodzi ludzie w coraz większym stopniu zdobywają umiejętności w zakresie ICT w sposób nieformalny i w związku z tym nie poświęcają wiele uwagi aspektom takim jak krytyczne podejście do korzystania z nowych technologii i mediów, świadomość zagrożeń czy kwestiom etycznym i prawnym. W miarę jak stosowanie ICT zajmuje coraz ważniejsze miejsce w życiu ludzi, kwestie te powinny być jednak bezpośrednio podejmowane w ramach nauczania. Zob. Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, 25.11.2009 KOM(2009)640 wersja ostateczna Komunikat Komisji dla Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Kompetencje kluczowe w zmieniającym się świecie*. Projekt wspólnego sprawozdania Rady i Komisji za 2010 r. z postępów w realizacji programu „Edukacja i szkolenia 2010”, SEK(2009) 1598.

stawowych umiejętności w zakresie ICT w ramach kompetencji informatycznych. Wszystkie te działania nie spowodowały jednak – na razie – równości szans mazowieckich uczniów. Po pierwsze dlatego, iż układ determinant edukacji informatycznej jest mniej korzystny w szkołach wiejskich i w małych miejscowościach, zwłaszcza odległych od stołecznej metropolii. Po drugie zaś dlatego, iż układ ten jest gorszy w szkołach podstawowych, poprawia się dopiero na kolejnych poziomach kształcenia. A to jest już za późno.

**DETERMINANTS OF INFORMATION TECHNOLOGY EDUCATION
IN THE SCHOOL SYSTEM. CASE STUDY OF SCHOOLS
FROM MAZOWIECKIE REGION**

Summary

E-skills are in our times seen as key competences that support fulfillment and development, social inclusion, active citizenship and employment. The aim of the paper is to identify determinants of information technology education in the school system. This goal has been achieved by using results of research conducted in 2011 in primary, secondary and post-secondary schools from Mazowieckie region. The research was carried out within a project „Digital divide in the Mazowsze” by the Institute of Labour and Social Studies under the Human Capital Operational Programme. Its results enabled diagnosis of areas defining the scope and quality of education of information technology at schools, including IT infrastructure and ways of utilization of IT.

STUDENCI MAZOWSZA I POLSKI

Wprowadzenie

Obowiązujący w pierwszej dekadzie XXI wieku w Polsce system kształcenia na poziomie wyższym określają krajowe rozwiązania instytucjonalne i prawne, które dostosowane są jednocześnie do wymogów międzynarodowych (proces boloński). Uzgodniony system określa poziom wykształcenia, jak i jego powiązania z Europejskimi Ramami Kwalifikacyjnymi. Jednocześnie uczestnicy tego systemu oczekują wysokiej jego skuteczności (produktywności) oraz efektywności w rozwijaniu swojej podmiotowości¹. Również sami wpływają na natężenie i kierunek zmian wielu procesów społeczno-ekonomicznych². Dlatego tak ważne wydaje się określenie skali kształcenia osób na poziomie wyższym oraz jego zmian w czasie.

Celem opracowania jest ukazanie kierunku i skali zmian osób studiujących na uczelniach wyższych dla Polski i Mazowsza; opis prowadzony będzie odrębnie dla mężczyzn i kobiet, według trybu studiowania oraz własności szkoły w latach 2004-2008. Takie podejście wynika z faktu, że każda z tych charakterystyk odmiennie wpływa na rozwój szkolnictwa wyższego, jak i postawę (decyzje) jednostek w ich cyklu życia. Ponadto województwo mazowieckie jest jednym z największych ośrodków akademickich w kraju (kształci się tu około 20% studentów) i zaobserwowane w nim zmiany mogą stanowić wyznacznik przyszłych trendów w szkolnictwie wyższym w innych regionach Polski. Ukażemy też zmiany w preferencjach studentów co do wyboru kierunków kształcenia. Ten wątek analizy jest szczególnie ważny w ocenie dostosowania systemu kształcenia do wymogów rynku pracy. Przeprowadzony opis pozwoli na weryfikację następujących hipotez badawczych: (1) w badanym okresie liczba studentów stale rosła, a obserwowany wzrost wynikał przede wszystkim ze wzrostu liczby studiujących

¹ E. Siellawa-Kolbowska, B. Post, K. Stobińska, W. Poleć: *Ekspertyza na temat powiązań między szkolnictwem podstawowym, gimnazjalnym, średnim i wyższym w regionie. Raport z badania*. Politechnika Warszawska, Warszawa 2011, s. 6-7.

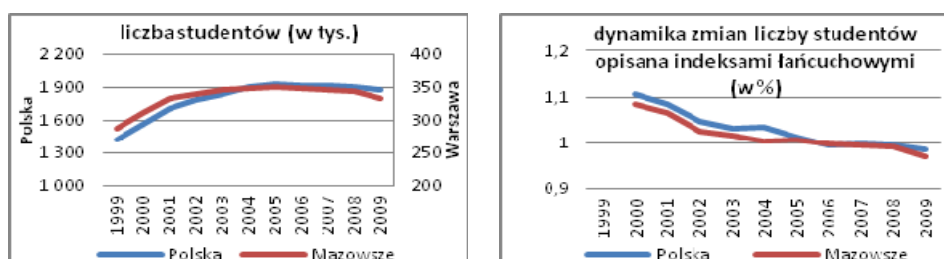
² Np. A. Abramowska: *Zmiany aktywności zawodowej kobiet w latach 1993-2000 a ich sytuacja rodzinna*. ISiD, KAE, SGH, Warszawa 2002 (maszynopis); S.M. Kot, A. Malawski, A. Węgrzecki: *Dobrobyt społeczny, nierówności i sprawiedliwość dystrybucyjna*. Wydawnictwo AE, Kraków 2004; *Współczesne migracje zagraniczne Polaków. Aspekty lokalne i regionalne*. Red. P. Kaczmarczyk. Ośrodek Badań nad Migracjami UW, Warszawa 2008; M. Podogrodzka: *Struktura oraz dynamika zmian bezrobocia w Polsce w latach 1990-2010*. „Ekonomia” nr 2, UE, Wrocław 2012, s. 114-126.

kobiet; (2) w publicznych szkołach wyższych odnotowujemy znacznie wyższą liczbę studiujących osób w porównaniu do szkół niepublicznych i ich przewaga rośnie w czasie; (3) w trybie stacjonarnym kształcą się znacznie więcej studentów aniżeli w trybie niestacjonarnym, niezależnie od własności szkoły, i ich przewaga rośnie w czasie; (4) najczęściej wybierane przez studentów kierunki studiów nie zmieniły się w czasie oraz były podobne w szkołach publicznych i niepublicznych; (5) charakterystyki osób uczących się na poziomie wyższym nie różniły się istotnie między Polską a Mazowszem.

W opisie dynamiki zmian liczby studiujących wykorzystano indeksy łańcuchowe oraz średnie tempo zmian (średnią geometryczną). Dane wykorzystane w opracowaniu pochodzą z Banku Danych Lokalnych GUS³, w których nie uwzględniono informacji o studentach szkół resortu obrony narodowej oraz Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. Dane dotyczą studentów zarejestrowanych na początku roku akademickiego, to jest na dzień 30 września.

1. Liczba studentów według trybu studiowania i własności szkoły

W latach 1999-2009 liczba studentów w Polsce wyraźnie wahała się w czasie. W pierwszych latach tego okresu obserwujemy systematyczny jej wzrost, chociaż dynamika tych przyrostów malała z roku na rok, zaś pod jego koniec nieznaczny spadek. Średnioroczne dodatnie przyrosty liczby studentów wynosiły około 5%, a ich spadek nieco mniej niż 2%. To różne natężenie sprawiło, że i tak na koniec badanego okresu liczba studentów w Polsce była wyraźnie wyższa aniżeli na jego początku. Na Mazowszu odnotowujemy podobny kierunek zmian, ale roczne dodatnie przyrosty liczby studentów były tu nieco słabsze, a ujemne – silniejsze. Spowodowało to, że o ile w 1999 roku prawie co piąta osoba studiowała na mazowieckich uczelniach, to dekadę później już tylko co szósta (rys. 1).



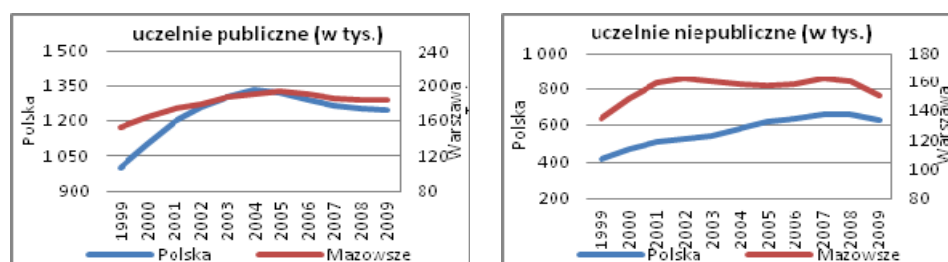
Rys. 1. Liczba studentów w Polsce i na Mazowszu w latach 1999-2009

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z Banku Danych Lokalnych GUS.

³ Bank Danych Lokalnych, strona internetowa GUS, http://www.stat.gov.pl/bdl/app/strona.html?p_name=indeks, dostęp: 10.05.2011.

W Polsce wśród studentów przeważali ci, którzy kształcili się na uczelniach publicznych. W 1999 roku studiowało na nich 71% ogółu studentów, to jest o prawie 140% więcej aniżeli na uczelniach niepublicznych. Z czasem wskaźniki te nieco malały i pod koniec badanego okresu wynosiły odpowiednio 66% i 97%. Oznacza to, że relatywnie spadła liczba studentów na uczelniach publicznych, a wzrosła w szkołach niepublicznych. W szkołach publicznych odnotowujemy wzrost liczby studentów średnio z roku na rok o około 5% jedynie do 2004 roku. W kolejnych latach wystąpił ich spadek, to jest średniorocznie o 1,5%. Natomiast na uczelniach niepublicznych systematyczny wzrost studentów obserwujemy do 2008 roku (średniorocznie o 6%), a następnie jedynie nieznaczny ich spadek. Na Mazowszu zmiany w czasie w proporcjach liczby studentów według własności szkoły wyższej były mniej wyraźne jak dla Polski, ale również z tendencją do ich zmniejszania się. Na uczelniach publicznych kształciło się bowiem od 52% do 55% ogółu studentów, to jest od 14% do 25% więcej aniżeli na uczelniach niepublicznych. Obserwowany wzrost liczby studentów w szkołach publicznych trwał nieprzerwanie przez ponad połowę badanego okresu, natomiast w szkołach niepublicznych zmiany te miały charakter skokowy. W obu przypadkach można jednakże mówić o dodatniej ich dynamice.

Reasumując: z czasem w Polsce coraz więcej osób kształciło się w szkołach niepublicznych, natomiast na Mazowszu – w szkołach publicznych (rys. 2).

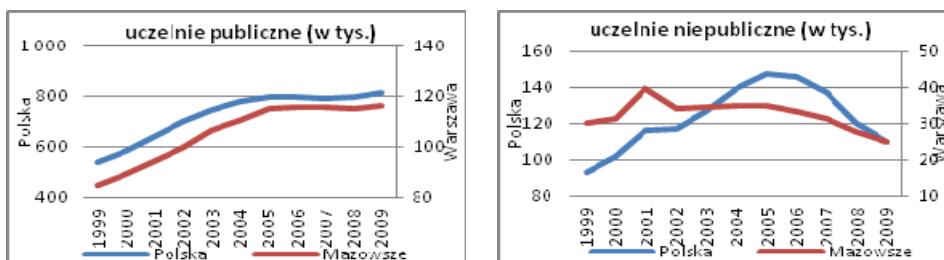


Rys. 2. Liczba studentów według własności szkoły wyższej w latach 1999-2009

Źródło: Ibid.

W Polsce osoby uczące się w szkołach wyższych publicznych preferowały studiowanie w trybie stacjonarnym, a ich udział w ogólnej liczbie studentów wyraźnie rósł w czasie. Na początku okresu wynosił on około 57%, ale pod jego koniec już 65%. Średnio z roku na rok liczba studentów kształcących się w tym trybie rosła prawie o 8%. Na Mazowszu trend był podobny, ale o nieco słabszym nasileniu. Średniorocznie przybywało bowiem o około 5% studentów, co oznacza, że ich udział wynoszący 60% na początku okresu wzrósł do prawie 64% pod jego koniec. Na uczelniach niepublicznych obserwujemy odwrotną sytuację, to jest spadek udziału studentów kształcących się w trybie stacjonarnym dla

Polski z 31% do 21%, a na Mazowszu z 33% do prawie 20%. Średniorocznie ubywało zatem odpowiednio o około 10% i 5% studentów (rys. 3).



Rys. 3. Liczba studentów w trybie stacjonarnym według własności szkoły

Źródło: Ibid.

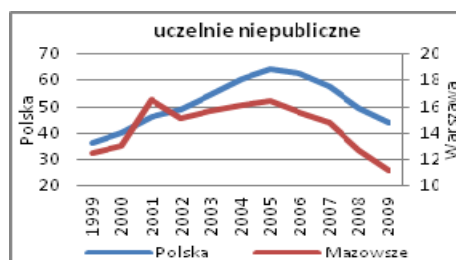
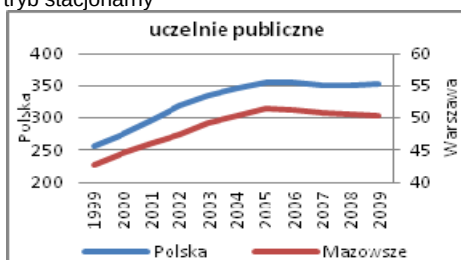
W Polsce wśród studentów uczących się w trybie stacjonarnym na uczelniach publicznych było od 11% do 31% więcej kobiet aniżeli mężczyzn. Wartości te odnoszą się do skrajnych lat badanego okresu. Na Mazowszu zaś stale było ich więcej o około 30%. Na uczelniach niepublicznych udział studentek wyraźnie wahał się w czasie. W Polsce w 1999 roku było ich o około 60% więcej aniżeli studentów, sześć lat później już tylko o 30%, a pod koniec badanego okresu prawie 50%. Podobną tendencję odnotowaliśmy również na Mazowszu, ale przewaga kobiet w stosunku do mężczyzn była tu nieco niższa i wynosiła odpowiednio 40%, 12% i 22%. Natomiast w trybie niestacjonarnym na uczelniach publicznych w Polsce kształciło się od 30% do 35% więcej kobiet aniżeli mężczyzn, a na Mazowszu od 40% do 45%. Na uczelniach niepublicznych przewaga ta wahała się w czasie i dla Polski oraz na Mazowszu na początku badanego okresu wynosiła około 70%, w jego połowie 30%, a pod jego koniec 50%.

Z przeprowadzonych rozważań wynika, że wśród ogółu studentów przeważały kobiety, niezależnie od trybu studiowania, zwłaszcza w szkołach niepublicznych. Dodatkowo ich przewaga w stosunku do mężczyzn wahała się w czasie, a natężenie tych zmian było nieco wyraźniejsze na Mazowszu aniżeli w kraju.

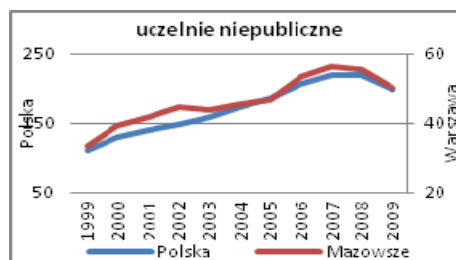
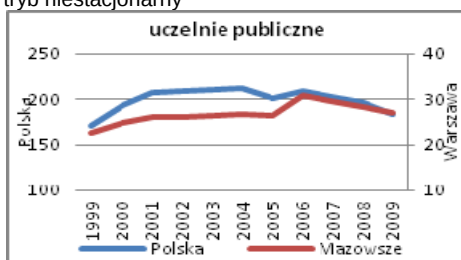
Obserwowane zmiany w czasie w udziale studiujących kobiet i mężczyzn w ogólnej liczbie studentów wynikają z różnych przyrostów ich liczby w tym okresie. W początkowych latach w Polsce i na Mazowszu liczba studiujących mężczyzn w trybie stacjonarnym na uczelniach publicznych rosła z roku na rok o około 5%, zaś na uczelniach niepublicznych o prawie 10%. W okresie późniejszym w szkołach publicznych przyrost ten był kontynuowany, natomiast w szkołach niepublicznych odnotowujemy już jego ujemne wartości. Średniorocznie ubywało prawie 9% studentów. Podobny kierunek zmian wystąpił na Mazowszu, ale średnioroczny wzrost wynosił 3%, a spadek – 9%.

Zmiany w czasie w liczbie studiujących mężczyzn w trybie niestacjonarnym przebiegały nieco odmiennie od tych odnotowanych dla trybu stacjonarnego. Dla Polski na uczelniach publicznych wzrost liczby studentów występował do 2001 roku – średniorocznie o około 10%. Przez kolejne pięć lat liczba ta kształtowała się na podobnym poziomie, ale od 2007 roku obserwujemy jej spadek o 4% z roku na rok. Na Mazowszu do 2006 roku liczba studentów rosła średniorocznie o 3%, a następnie malała o ponad 4%. Oznacza to, że w Polsce zmiany w liczbie studentów nastąpiły nieco wcześniej niż na Mazowszu, ale były też nieco mniej intensywne (rys. 4).

tryb stacjonarny



tryb niestacjonarny



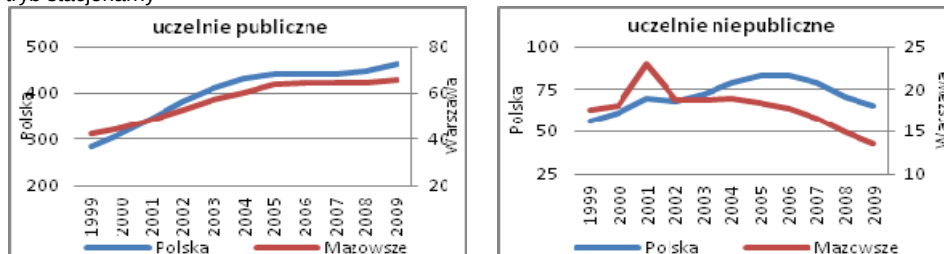
Rys. 4. Liczba studiujących mężczyzn według trybu studiowania oraz własności szkoły wyższej w latach 1999-2009

Źródło: Ibid.

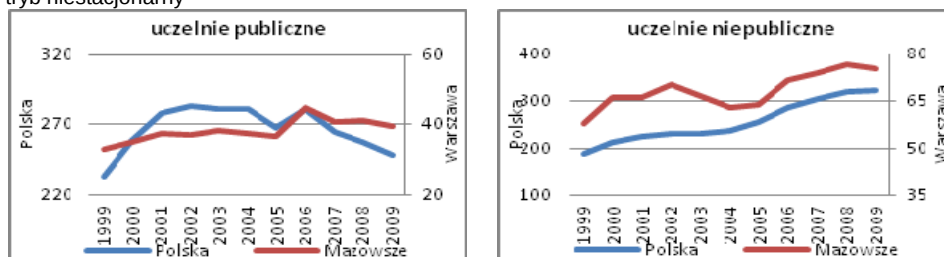
W Polsce i na Mazowszu liczba studiujących kobiet w trybie stacjonarnym na uczelniach publicznych rosła z roku na rok średnio o około 5%. Natomiast w Polsce na uczelniach niepublicznych w początkowym okresie odnotowujemy również wzrost ich liczby (o około 5%), ale pod jego koniec już jej spadek. Na Mazowszu spadek liczby kobiet wystąpił znacznie wcześniej jak dla Polski i pod koniec badanego okresu było ich już wyraźnie mniej niż na jego początku. Wśród studentek uczących się w trybie niestacjonarnym natężenie zmian było nieco wyraźniejsze i kształtowało się odmiennie według własności szkoły wyższej. W początkowych latach w Polsce liczba studentek na uczelniach publicznych wyraźnie rosła, w kolejnych kształtowała się na zbliżonym poziomie, ale pod koniec badanego okresu wyraźnie malała. Natomiast na Mazowszu liczba

studentek zmieniała się jedynie nieznacznie. Dla Polski na uczelniach publicznych liczba ta stale rosła, a na Mazowszu jedynie między rokiem 2003 a 2006 odnotowujemy jej spadek (rys. 5).

tryb stacjonarny



tryb niestacjonarny



Rys. 5. Liczba studiujących kobiet według trybu studiowania oraz własności szkoły wyższej w latach 1999-2009

Źródło: Ibid.

Podsumowując – w badanym okresie nieco wyraźniejsze zmiany w czasie w liczbie studiujących odnotowujemy w populacji kobiet, zwłaszcza w szkołach niepublicznych. Wśród mężczyzn były one nieco mniej wyraźne.

2. Studenci według kierunków kształcenia, trybu studiowania i własności szkoły

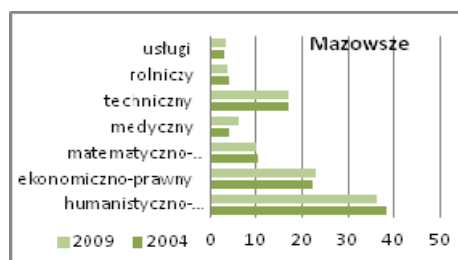
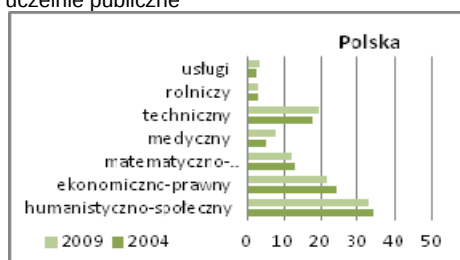
Wśród kierunków studiów wyodrębniliśmy: kierunek humanistyczny (to jest pedagogiczny, humanistyczny, artystyczny i społeczny), ekonomiczny (to jest ekonomiczny i administracja, prawo, dziennikarstwo i informacja), matematyczny (to jest biologiczny, ochrona środowiska, fizyka, matematyka i statystyka, informatyka), medyczny (to jest medycyna i opieka społeczna), techniczny (to jest inżynierijno-techniczny, produkcja i przetwórstwo, architektura i budownictwo), rolniczy (to jest rolnictwo, leśnictwo i rybołówstwo oraz weterynaria), usługi (to jest usługi transportowe, ochrona i ubezpieczenie).

W Polsce i na Mazowszu na uczelniach publicznych najwięcej studentów kształciło się na kierunku humanistycznym. Niewiele mniej było ich na kierunku

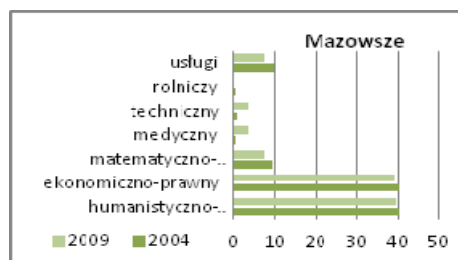
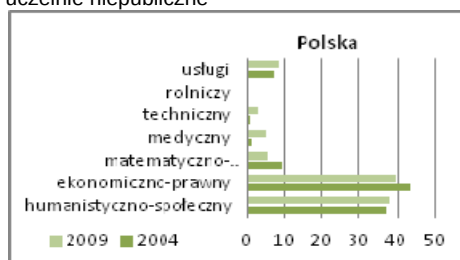
ekonomicznym oraz technicznym i łącznie na tych trzech kierunkach uczyło się 75% studentów. Podobny udział na uczelniach niepublicznych odnotowujemy łącznie dla kierunku humanistycznego oraz ekonomicznego, co oznacza, że w szkołach publicznych skupienie studentów wokół kierunków studiów było nieco mniejsze niż w szkołach niepublicznych.

W Polsce i na Mazowszu udział studentów według kierunków kształcenia zmienił się w czasie tylko nieznacznie. Na uczelniach publicznych wzrósł on dla kierunku medycznego i usług, natomiast zmalał dla rolniczego i ekonomicznego. W uczelniach niepublicznych spadł zaś odsetek studentów na kierunku matematycznym, a wzrósł dla technicznego i medycznego (rys. 6).

uczelnie publiczne



uczelnie niepubliczne



Rys. 6. Struktura studentów ogółem według kierunków kształcenia i własności szkoły wyższej w roku 2004 i 2009 (w %)

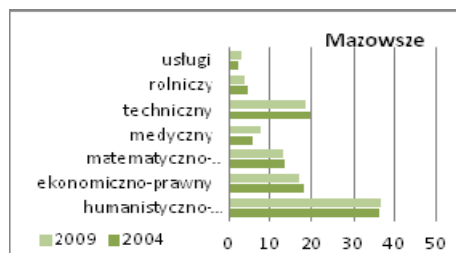
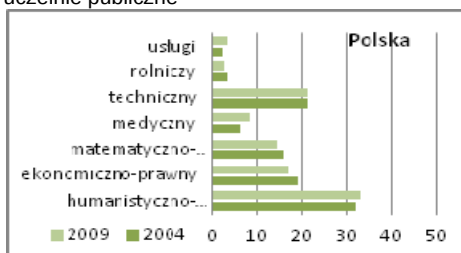
Źródło: Ibid.

W Polsce wśród osób studiujących w trybie stacjonarnym na uczelniach publicznych najwięcej było ich na kierunku humanistycznym (30%), ekonomicznym i technicznym (po 20%) oraz matematycznym (15%). W szkołach niepublicznych dominował kierunek humanistyczny i ekonomiczny (w podobnym udziale) i łącznie na tych dwóch kierunkach uczyło się około 75% studentów. Na kierunku technicznym studiowała co pięćdziesiąta osoba, a na matematycznym co dwunasta. Na Mazowszu najczęściej wybierano te same kierunki, ale udział osób uczących się na nich był nieco inny. Na uczelniach publicznych był on wyraźnie wyższy na kierunku humanistycznym i rolniczym, natomiast znacznie niższy na matematycznym i technicznym. W szkołach niepublicznych

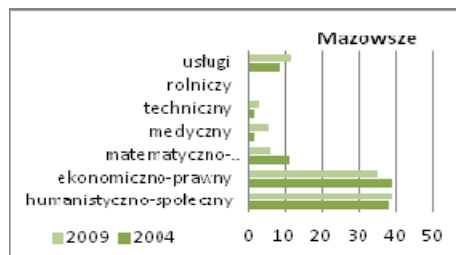
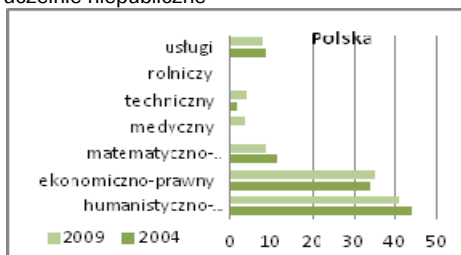
odsetek ten był wyraźnie wyższy na kierunku humanistycznym, ale też i na matematycznym, a zdecydowanie niższy na medycznym i usługach. Można zatem stwierdzić, że niezależnie od przekroju terytorialnego preferencje studentów co do kierunków studiów były podobne, ale ich wybór był nieco bardziej zróżnicowany wśród studentów na uczelniach publicznych.

Preferencje studentów co do kierunków studiów zasadniczo nie zmieniły się w czasie. Zarówno dla Polski, jak i dla Mazowsza w szkołach publicznych wzrósł odsetek osób kształcących się na kierunku medycznym i usługach kosztem kierunku rolniczego. W szkołach niepublicznych również nastąpił wzrost udziału studentów na kierunku medycznym oraz technicznym, a spadł na usługach (rys. 7).

uczelnie publiczne



uczelnie niepubliczne



Rys. 7. Struktura studentów studiujących w trybie stacjonarnym według kierunków kształcenia i własności szkoły wyższej w roku 2004 i 2009

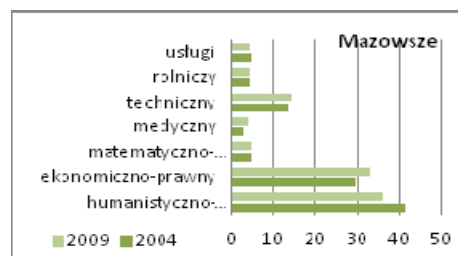
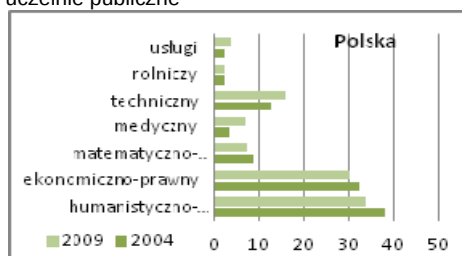
Źródło: Ibid.

Dla Polski wśród osób studiujących w trybie niestacjonarnym dominują dwa kierunki, to jest humanistyczny i ekonomiczny. Na uczelniach publicznych wybierało je 72% studentów, a w szkołach niepublicznych – 78%. Kolejnym najczęściej wybieranym kierunkiem w szkołach publicznych był techniczny i matematyczny, gdzie studiowała prawie co dziesiąta osoba, a na uczelniach niepublicznych – usługi, gdzie kształciła się co dwunasta osoba. Na Mazowszu studenci preferowali te same kierunki kształcenia, ale na uczelniach publicznych nieco chętniej wybierali humanistyczny oraz rolniczy, natomiast rzadziej matematyczny i medyczny. Na uczelniach niepublicznych większym zainteresowa-

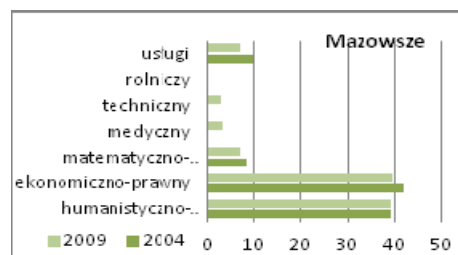
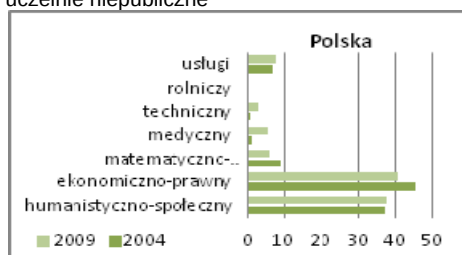
niem cieszyły się usługi oraz kierunek humanistyczny. Wyniki te wskazują, iż niezależnie od przekroju terytorialnego odnotowujemy małą dywersyfikację kierunków kształcenia, która jest dodatkowo podobna w szkołach publicznych i niepublicznych.

W czasie tylko nieznacznie zmieniła się struktura studentów według kierunków kształcenia. Dla Polski na uczelniach publicznych zmalał ich udział na kierunku humanistycznym, ekonomicznym, matematycznym oraz rolniczym, a wzrósł na medycznym i technicznym. W szkołach niepublicznych zaś na kierunkach, gdzie w szkołach publicznych odnotowujemy ich spadek, nastąpił wzrost udziału studentów, poza kierunkiem matematycznym. Na Mazowszu zaś na uczelniach publicznych wyraźny wzrost udziału studentów odnotowujemy na kierunku medycznym i ekonomicznym, natomiast jego spadek na kierunku humanistycznym. W szkołach niepublicznych usługi oraz kierunek matematyczny odznaczały się wyraźnym spadkiem zainteresowania wśród studentów (rys. 8).

uczelnie publiczne



uczelnie niepubliczne



Rys. 8. Struktura studentów studiujących w trybie niestacjonarnym według kierunków kształcenia i własności szkoły w roku 2004 i 2009

Źródło: Ibid.

Podsumowanie

Analiza zmian liczby i struktury osób uczących się w szkołach wyższych w latach 1999-2009 pozwala na wyciągnięcie kilku spostrzeżeń, istotnych z punktu widzenia informacji o samym kształceniu, jak i jego dostosowaniu do potrzeb rynku pracy:

- liczba studentów wahała się w czasie, ale i tak na koniec omawianego okresu była wyższa niż na jego początku;
- studenci częściej wybierali szkoły publiczne, ale skłonność ta nie była stabilna w czasie. Na popularności zyskiwało dla Polski kształcenie w szkołach niepublicznych, a dla Mazowsza w publicznych;
- studiowanie w trybie stacjonarnym był częściej wybierane przez studentów i z czasem zyskiwało na znaczeniu, ale własność szkoły wyraźnie je różnicowała. W szkołach publicznych niewielka przewaga dotyczyła trybu stacjonarnego, a w niepublicznych – niestacjonarnego, ale przewaga ta malała z czasem;
- wśród studiujących, niezależnie od trybu studiowania i własności szkoły, przeważały kobiety. Szczególnie wyraźną ich dominację odnotowujemy w szkołach niepublicznych oraz wśród osób uczących się w trybie niestacjonarnym. Różnice te są szczególnie widoczne dla Polski;
- w szkołach publicznych zróżnicowanie wyboru kierunków było nieco większe i jednocześnie zmiany w czasie udziału studentów według kierunków studiów nieco wyraźniejsze niż w szkołach niepublicznych. Podobnie sytuacja przedstawia się dla trybu stacjonarnego.

Przeprowadzona analiza nie potwierdziła zatem wszystkich postawionych hipotez badawczych, wskazując na odmienną tendencję w procesie kształcenia według trybu studiowania i własności szkoły dla Polski i województwa mazowieckiego oraz względnie duże podobieństwo dla struktury studentów według kierunków kształcenia.

STUDENTS OF MAZOWSZE AND POLAND

Summary

In this article we present a description of the changes over time in the number and structure of the learners in higher education institutions under the ownership of the school, mode of study, orientation training, and gender. The analysis is conducted separately for Poland and the Mazowsze in order to demonstrate the similarities between these administration units.

Izabela Buchowicz
Szkoła Główna Handlowa

UCZNIOWIE ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W GIMNAZJACH W WARSZAWIE, GDAŃSKU I LUBLINIE

Wprowadzenie

Współczesny świat oferuje młodemu człowiekowi wiele możliwości, stwarza szanse rozwoju. Jedną z dróg do osiągnięcia sukcesu jest skorzystanie z możliwości, jakie daje edukacja. Od lat uważa się, że edukacja może być drogą do sukcesu, może być też sposobem awansu społecznego i materialnego. „Edukacja w społeczeństwie (...) uczestniczącym w procesie integracji europejskiej jest ważną inwestycją społeczną, kulturalną i gospodarczą. Inwestowanie w edukację (...) jest najlepszym sposobem przygotowania ludzi do spotkania z szansami i zagrożeniami teraźniejszości i przyszłości”¹. Powszechnie wiadomo, że „edukacja jest szansą, która może być wykorzystana, ale także zmarnowana, w części lub całkowicie”². „Podstawowym zadaniem edukacji jest pomoc każdej jednostce w rozwijaniu jej zdolności (...)”³. Można przyjąć, że „edukacja to działania nakierowane na wszechstronny rozwój ludzi, na harmonijne formowanie osobowości i wspieranie ich twórczych zdolności...”⁴.

Wszyscy uczniowie, również ci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powinni mieć równe szanse korzystania z tego, co może im dać uczestnictwo w procesie edukacji. Niniejsze opracowanie poświęcone jest uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w kontekście polskich wyników międzynarodowego badania GOETE) jako grupie wymagającej szczególnej troski i uwagi, a także zaangażowania wielokrotnie więcej czasu i większych środków finansowych.

¹ Cz. Banach: *Strategiczne kierunki i zadania rozwoju edukacji w Polsce*. W: *Edukacja w dobie integracji europejskiej. Strategie zmian i polityka pedagogiczna*. Red. E. Smak, D. Widelak. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2006, s. 32.

² T. Szapiro: *Skutki zmian struktury finansowania edukacji w Polsce*. W: *Wyrównywanie szans edukacyjnych – narzędzia finansowe*. Red. J. Dietl, Z. Sapijaszka. Łódź 2010, s. 57.

³ *Nauczanie i uczenie się. Księga na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Komisja Europejska, Warszawa 1997, s. 26.

⁴ T. Szapiro: *Ryzyko i szansa konkurencji edukacyjnej*. W: *Konkurencja na rynku edukacji wyższej*. Red. J. Dietl, Z. Sapijaszka. Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2006, s. 21.

Polityka w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie miała jednego konkretnego nurtu. W większości państw oparta była na koncepcji szkolnictwa specjalnego opracowanej w XIX wieku. Takie podejście miało zagwarantować wszystkim dzieciom możliwość kształcenia. Zakładało ono jednak definiowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako dzieci i młodzież, u których występują „uszkodzenia sensoryczne (wzroku, słuchu), uszkodzenia motoryczne (ortopedyczne, postępujące schorzenia mięśni), upośledzenie umysłowe, zaburzenia komunikacji językowej, sprzężone niepełnosprawności, zaburzenia emocjonalne i zaburzenia zachowania, specyficzne trudności w uczeniu się, przewlekłe choroby somatyczne, autyzm dziecięcy i pokrewne zaburzenia”⁵. Współcześnie zmieniło się postrzeganie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dla celów niniejszego opracowania uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi definiowani są zgodnie z definicją przyjętą w projekcie badawczym GOETE, którego wyniki stanowią podstawę analizy⁶.

1. Założenia i wyniki badań

Instytut Gospodarstwa Społecznego przeprowadził w Polsce badanie, które było częścią badania międzynarodowego realizowanego w ośmiu państwach europejskich na temat „Zarządzanie ścieżkami edukacji w Europie. Dostęp, uczestnictwo i znaczenie edukacji dla młodych ludzi w europejskich społeczeństwach opartych na wiedzy” (GOETE). Badanie było realizowane w trzech miastach: Gdańsku, Lublinie i Warszawie. W badaniu uczestniczyło od 70% do 80% szkół gimnazjalnych z każdego miasta. W sumie przeprowadzono je w 200 szkołach publicznych. Badanie było wielowarstwowe i wieloetapowe. Oprócz badania ankietowego z dyrektorami szkół, zrealizowano wywiady pogłębione z dyrektorami trzech wybranych szkół⁷, pedagogami w tych szkołach, psychologami i innymi ekspertami pracującymi w szkole lub współpracującymi ze szkołami. W sumie zrealizowano trzy wywiady z dyrektorami i po kilkanaście wywiadów z nauczycielami i ekspertami. Wszystkie wywiady były, zgodnie z założeniem

⁵ A. Olechowska: *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli*. Warszawa 2001, s. 7.

⁶ Zgodnie z założeniami projektu GOETE uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są dzieci i młodzież mające orzeczenia lekarskie lub orzeczenia ośrodka psychologiczno-pedagogicznego oraz dzieci i młodzież mające trudności z przyswajaniem wiedzy lub trudności społeczne, pochodzące z rodzin niewydolnych wychowawczo, rodzin patologicznych i rodzin bezrobotnych rodziców. Polskie ustawodawstwo podaje, że uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi obok uczniów z deficytami są również uczniowie szczególnie zdolni.

⁷ Zgodnie z założeniem badawczym do zrealizowania wywiadów pogłębionych wybrano w każdym mieście po jednej szkole zlokalizowanej w dzielnicy zamieszkiwanej przez osoby z niskim poziomem wykształcenia, będącej jednocześnie obszarem o wysokiej stopie bezrobocia i wysokim wskaźniku patologii społecznych. Wybrane szkoły stanowią przykład statusowej homogenizacji. Uczniowie tych szkół w przeważającej większości są dziećmi rodziców o niskim statusie społecznym i materialnym.

przyjętym w projekcie GOETE, realizowane według takiego samego scenariusza celem uzyskania porównywalnych informacji. Projekt był finansowany ze środków Unii Europejskiej (7. Program Ramowy Kapitał Ludzki). Badanie GOETE miało m.in. na celu ukazanie problemów, jakie są związane z edukacją uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dziś, jak zaznaczają dyrektorzy i pedagodzy gimnazjów biorących udział w badaniu, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to – oprócz uczniów mających orzeczenie lekarskie lub orzeczenie ośrodka psychologiczno-pedagogicznego opiekującego się szkołą – przede wszystkim uczniowie, którzy mają problemy z przyswajaniem wiedzy wskutek problemów emocjonalnych wymagających specjalnej troski ze strony pedagogów i nauczycieli. Znacznie rzadziej niż kilka czy kilkanaście lat temu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych to dzieci z niedosłuchem czy niedowidzące. Jak wynika z przeprowadzonych wywiadów z dyrektorami, nauczycielami i pedagogami w wybranych szkołach, w ciągu ostatnich kilku lat zmieniła się grupa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w związku z tym uczniowie tacy wymagają zmiany podejścia ze strony nauczycieli i pedagogów. Kadra opiekująca się uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi musi stale dostosowywać swoje postępowanie do zmieniających się potrzeb omawianych uczniów.

Warto zastanowić się, czy grupa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie umyka uwadze nauczycieli lub rodziców. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dosyć często mają jednocześnie zmniejszone szanse edukacyjne, ponieważ w większości przypadków pochodzą z rodzin niewydolnych wychowawczo, rodzin patologicznych, rodzin bezrobotnych rodziców itp. Nie mogą wówczas liczyć na wsparcie rodziców lub jakąkolwiek pomoc ze strony rodziny. Jedyną szansą dla interesujących nas młodych ludzi są mądrzy, życzliwie nastawieni nauczyciele.

Tabela 1

**Odsetek szkół, do których uczęszczają dzieci
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – bardziej zdolni**

Miasto	Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – bardziej zdolni		Ogółem
	tak	nie	
Gdańsk	92,3	7,7	100,0
Lublin	84,0	16,0	100,0
Warszawa	84,6	15,4	100,0
Ogółem	86,0	14,0	100,0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badania GOETE.

Badanie przeprowadzone wśród dyrektorów szkół wykazało, że w większości szkół gimnazjalnych w Warszawie, Gdańsku i Lublinie były dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na 200 przebadanych szkół w 172 z nich

(86,0%) dyrektorzy deklarowali uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – bardziej zdolnych (por. tabela 1). Natomiast w 181 szkołach (90,5%) były dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – mniej zdolne (por. tabela 2). Przeciętny udział dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wśród uczniów szkoły ogółem wynosił 19,8%.

Jednocześnie 39,7% dyrektorów gimnazjów zadeklarowało mniej niż 10-proc. udział uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wśród uczniów szkoły. Najwięcej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wykazano w Gdańsku. Przeciętnie 26,9% uczniów szkół gimnazjalnych wymaga większej uwagi i więcej pracy nauczycieli. W Warszawie 18,5% uczniów badanych gimnazjów to uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Najmniej interesujących nas uczniów odnotowano w Lublinie, bo przeciętnie 16,3%. Jednocześnie w Lublinie jest najwięcej szkół, które nie zadeklarowały uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W Gdańsku były dwie takie szkoły, w których omawiani uczniowie stanowili 90% wszystkich uczniów gimnazjum. Prawie we wszystkich szkołach były dzieci bardziej zdolne i mniej zdolne. Przeważali jednak uczniowie słabi, z deficytami. Różnice te mogą wynikać z różnych sytuacji w miastach, ale też z mniejszego zaangażowania niektórych ośrodków w diagnostykę. Wyniki badania wykazały duże różnice nie tylko pomiędzy miastami, ale też pomiędzy szkołami. Konsekwencją tych różnic jest „etykietowanie” szkół, przypisujące szkołom z dużą liczbą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi miano szkół „gorszych”⁸.

Tabela 2

**Odsetek szkół, do których uczęszczają dzieci
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – mniej zdolni**

Miasto	Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – mniej zdolni		Ogółem
	tak	nie	
Gdańsk	89,7	10,3	100,0
Lublin	88,0	12,0	100,0
Warszawa	91,2	8,8	100,0
Ogółem	90,5	9,5	100,0

Źródło: Ibid.

W przypadku omawiania zagadnień związanych z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi istotna jest informacja, że większy niż przeciętnie udział omawianych uczniów był w szkołach ulokowanych na tzw. obszarach

⁸ Badacze nie spotkali się z problemem „etykietowania” uczniów. Ankieta realizowana w badaniu ilościowym (taka sama we wszystkich ośmiu państwach uczestniczących w badaniu) nie zawierała pytań dotyczących tego problemu. Badanie jakościowe zrealizowane w trzech szkołach wykazało, że uczniowie są klasyfikowani czy „etykietowani” ze względu na szkołę, do której uczęszczają.

trudnych, gdzie dzieci pochodzą z rodzin niewydolnych wychowawczo, bezrobotnych, ubogich i patologicznych.

W badanych szkołach gimnazjalnych 18,9% uczniów pochodziło z niższych warstw społeczno-ekonomicznych. Najwyższy udział uczniów pochodzących z niższych warstw społeczno-ekonomicznych był w Lublinie – przeciętnie 25,4%. Niewiele mniejszy udział omawianych uczniów był w szkołach w Gdańsku (24,9%), a najniższy był w Warszawie, bo zaledwie 15,9%. Jednak należy zauważyć, że uczniowie z niższych warstw społeczno-ekonomicznych stanowią tylko część grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i grupy te nie są tożsame.

Badane szkoły w różny sposób wspierały uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wspomaganie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako najważniejszy cel wskazało 38,3% dyrektorów gimnazjów. Mniej, bo 24,5% badanych szkół zadeklarowało, że pomoc najzdolniejszym uczniom jest celem priorytetowym szkoły, a 37,2% dyrektorów gimnazjów stwierdziło, że nauczyciele koncentrują się w takim samym stopniu na wszystkich uczniach. Najwięcej uwagi uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poświęca się w szkołach w Gdańsku. Aż 52,8% dyrektorów gdańskich gimnazjów zadeklarowało, że wspomaganie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest w ich szkołach priorytetem. W Warszawie i Lublinie najczęściej deklarowano jednakowe koncentrowanie się na wszystkich uczniach (po około 40,0%).

Ankietowani dyrektorzy jako najczęstsze przyczyny uczniowskich problemów z nauką wskazywali problemy w rodzinie (66,0% wskazań) i brak zainteresowania ze strony rodziny (55,6%). Jako kolejne przyczyny podawano problemy ze zdrowiem psychicznym (41,4%) i trudności z przyswajaniem wiedzy (40,1%). Wśród ważnych przyczyn, które wpływały na problemy z nauką, dyrektorzy dostrzegali również: problemy z zachowaniem i stosowanie środków odurzających przez uczniów. Wśród dyrektorów szkół najbardziej popularny był pogląd (51,9%), że dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym powinny uzyskać wsparcie, aby w przyszłości w szerszym zakresie zdobywać wyższe wykształcenie. Dość powszechny był również pogląd (45,3% dyrektorów), że jeśli utalentowani i słabi uczniowie są nauczani razem, słabi uczniowie uczą się lepiej.

Jednym ze sposobów pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest poświęcenie większej liczby godzin (niż przewiduje program nauczania) na przyswojenie obowiązkowych informacji zawartych w programie szkolnym. Większość ankietowanych szkół starała się wyjść naprzeciw potrzebom uczniów i organizowała dodatkowe zajęcia. W 91,5% gimnazjów organizowane są zajęcia uzupełniające dla uczniów mniej zdolnych. Mając na uwadze rozwijanie zdolności i podnoszenie poziomu wiedzy, w 93,0% szkół organizowane były zajęcia dla uczniów bardziej zdolnych. Najczęstszą formą były jednak

kółka zainteresowań funkcjonujące w 94,5% szkół. Popularną formą zajęć były zajęcia językowe – nauka języka obcego – 90,5% ankietowanych szkół i zajęcia sportowe – 91,5% gimnazjów. W organizacji zajęć dodatkowych wyróżniał się Gdańsk. We wszystkich badanych szkołach w tym mieście organizowane były wszystkie z wymienionych powyżej form aktywności dodatkowej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zarówno tych bardzo zdolnych, jak i tych mniej zdolnych. Najmniejszą aktywność dodatkową gimnazjów dostrzega się w Lublinie. Natomiast dodatkowe zajęcia z języka obcego w Warszawie i Lublinie organizowane były przez około 88,0% szkół. Zajęcia dodatkowe najczęściej finansowane były przez samorząd lub szkołę. W szkołach w Gdańsku najczęściej wykorzystywane były do tego celu środki samorządowe, natomiast w Warszawie i Lublinie dodatkowe zajęcia objęte były finansowaniem szkolnym. Jedna na dziesięć badanych szkół wykorzystywała w tym celu środki finansowe pochodzące z programu unijnego. Środki unijne najczęściej wykorzystywane były w Lublinie, gdzie co siódma szkoła korzystała z funduszy unijnych. W Gdańsku ze środków unijnych finansowane są zajęcia dodatkowe w co ósmej szkole, natomiast w Warszawie co dwunasta szkoła wykorzystuje pieniądze z UE.

Podsumowanie

W ciągu ostatnich lat zmienił się obraz ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Obecnie interesujący nas uczniowie to – oprócz uczniów mających orzeczenie lekarskie lub orzeczenie ośrodka psychologiczno-pedagogicznego opiekującego się szkołą – przede wszystkim dzieci, które mają problemy z przyswajaniem wiedzy, funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej wskutek zaburzeń emocjonalnych. Tacy uczniowie wymagają specjalnej troski ze strony nauczycieli i pedagogów.

We wszystkich badanych szkołach dyrektorzy dostrzegali uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zarówno zdolniejszych, jak i mniej zdolnych. Różnice występujące w omawianym zakresie pomiędzy miastami mogą wynikać z różnic w zaangażowaniu i podejściu do diagnozy, ale też z subiektywnej oceny dyrektorów szkół, co zakładało badanie. Dyrekcja i nauczyciele w prawie wszystkich szkołach, które wzięły udział w badaniu, starali się wyjść naprzeciw potrzebom uczniów z deficytami i potrzebom uczniów szczególnie uzdolnionych. W miarę możliwości w szkołach organizowane były dla tych uczniów zajęcia dodatkowe, mające na celu pomoc w przyswojeniu obowiązkowej wiedzy zawartej w programie szkolnym lub poszerzenie wiedzy i umiejętności dzieci szczególnie zdolnych.

Nasuającym się najprostszym rozwiązaniem i jednocześnie jedynym rozsądnym sposobem rozwiązania problemu jest indywidualizacja procesu edu-

kacyjnego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Takie rozwiązanie jest bardzo kosztowne. W polskich realiach nie jest ono możliwe ze względu na brak możliwości finansowych edukacji, a także brak możliwości kadrowych i lokalowych.

STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN LOWER SECONDARY SCHOOLS IN WARSAW, GDAŃSK AND LUBLIN

Summary

It has been known for many generations that a human's freedom is strongly connected to the possibility of satisfying personal educational ambitions. According to J. Lackowski⁹ it should be remembered that in the contemporary world education belongs to the group of the particularly desired goods, as attaining a good education is one of the most effective ways to the achievement of a significant social position. Taking into account equalization of the young people chances in respect to their access to education and attaining knowledge, there should be considered the situation of students with special educational needs, as they require support of both teachers and pedagogues, but most of all they need support at home from their families.

The surveyed group of the youth, Year Three students in lower secondary schools, characterise a lot of variation. There are observed some disproportions between the cities, although they are not significant. Much more significant problem comprises territorial variation within the cities, which is clearly observed. However, it cannot be explicitly concluded that lessened educational chances of the youth are directly linked to the student's place of origins or living.

Both local educational policy and schools as the place where this policy is being implemented play a huge role in the process of equalization of chances. Very important are the opportunities offered by educational programmes, teachers' attitudes, as well as financial resources of a particular school. The highest number of problems regarding the adequate satisfaction of educational needs of young people is connected with organizational and material barriers within this field.

⁹ J. Lackowski: *Decentralizacja zarządzania polskim systemem oświatowym a społeczne nierówności edukacyjne*. [Decentralisation process in the Polish educational management system versus social educational inequalities]. Jagiellonian University Press, Cracow 2008.

**POTENCJAŁ EKONOMICZNY KOBIET
NA DOLNYM ŚLĄSKU W XXI WIEKU.
ANALIZA ZWIĄZKU PŁCI, WYKSZTAŁCENIA
I STATUSU NA RYNKU PRACY
Z PERSPEKTYWY REGIONALNEJ**

Wprowadzenie

Żaden obszar życia społecznego nie jest wolny od nierówności, stereotypów, w tym odnoszących się do płci. Takie zachowania w sferze zatrudnienia obserwujemy od momentu, kiedy kobiety zaczęły na masową skalę podejmować pracę zarobkową. Przykładów jest wiele. Jak sugerują eksperci Międzynarodowej Organizacji Pracy, w dalszym ciągu różnica wynagrodzeń między kobietami a mężczyznami (luka płacowa) pod koniec pierwszej dekady XXI wieku średnio na świecie wynosiła blisko 23%¹. Płeć jest jedną z ważniejszych cech uwzględnianych w statystyce rynku pracy. I chociaż dane wskazują, że w wielu krajach (w tym europejskich) tendencje w tej materii są pozytywne, to w Polsce nadal funkcjonują stereotypy związane z aktywnością zawodową kobiet. „Położenie kobiet aktywnych zawodowo jest nadal (...) uzależnione od podwójnej roli, jaką kobiety mają spełniać zgodnie z powszechnie dominującym (...) wzorcem życia rodzinnego”². Potwierdzają ten fakt także autorzy opracowania *Aktywność zawodowa i edukacyjna a obowiązki rodzinne w Polsce w świetle badań empirycznych*, zwracając uwagę na wiele powodów niskiej aktywności kobiet, z uwypukleniem identyfikacji samych kobiet z modelem rodziny z tzw. tradycyjnym podziałem ról włącznie³.

¹ *Fundamental principles and rights at work: From commitment to action*. Report VI, International Labour Conference, 101st Session, Geneva 2012, s. 31, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_176149.pdf, dostęp: 31.10.2012.

² *Płeć a możliwości ekonomiczne w Polsce: czy kobiety straciły na transformacji?* Departament Walki z Ubóstwem i Zarządzania Gospodarką, Region Europy i Azji Środkowej, Dokument Banku Światowego Raport 29205, 15 marca 2004, s. VII, http://siteresources.worldbank.org/INTPOLAND/Resources/Gender_report_pl.pdf, dostęp: 15.08.2011.

³ *Aktywność zawodowa i edukacyjna a obowiązki rodzinne w Polsce w świetle badań empirycznych*. Red. I. Kotowska, U. Sztanderska, I. Wóycicka. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 450.

Mimo że niniejszy tekst nie będzie traktował o powodach takiego stanu, to pośrednio analizowanie tematyki wykształcenia i zatrudnienia kobiet wiąże z jego skutkami. Zachowania dyskryminacyjne oraz niepełne wykorzystanie kapitału i zasobu ludzkiego doprowadza do straty jednostkowej, ale i społecznej. Kobiety, zarówno pracujące, jak i bezrobotne, legitymują się generalnie wyższym poziomem wykształcenia. Pozostające bez zatrudnienia częściej kończą kursy i szkolenia zawodowe. Potencjał takich kobiet, które są dobrze wykształcone, ambitne, pełne zapału do podejmowania wyzwań zawodowych i nie są w stanie pokonać barier („szklany sufit”, „ruchome schody”), jest tracony. Potencjał, który jest utożsamiany z możliwościami, kwalifikacjami, wykształceniem, może zostać wykorzystany do rozwoju gospodarki (jako czynnik endogeniczny), ale i przynosi korzyści ekonomiczne na poziomie jednostek czy gospodarstw domowych. Kobiety chcą, ale bardzo często muszą pracować.

Przedmiotem opracowania uczyniono analizę aktywności zawodowej kobiet na Dolnym Śląsku, z uwzględnieniem aspektu wykształcenia, gdyż to umożliwia także prognozowanie, jak będzie kształtowała się sytuacja dopiero wchodzących na rynek młodych kobiet w najbliższych latach. Szkic ma zobrazować tezę, że w dalszym ciągu w regionie nie jest w pełni wykorzystywany zasób kobiet w wieku produkcyjnym, w tym zwłaszcza młodych i wykształconych. Drugą tezę jest stwierdzenie, że kobiety w regionie w małym stopniu dostosowują swoje wykształcenie, jego profil do zapotrzebowania rynku pracy.

1. Diagnoza stanu – edukacja i wykształcenie kobiet na Dolnym Śląsku w XXI wieku

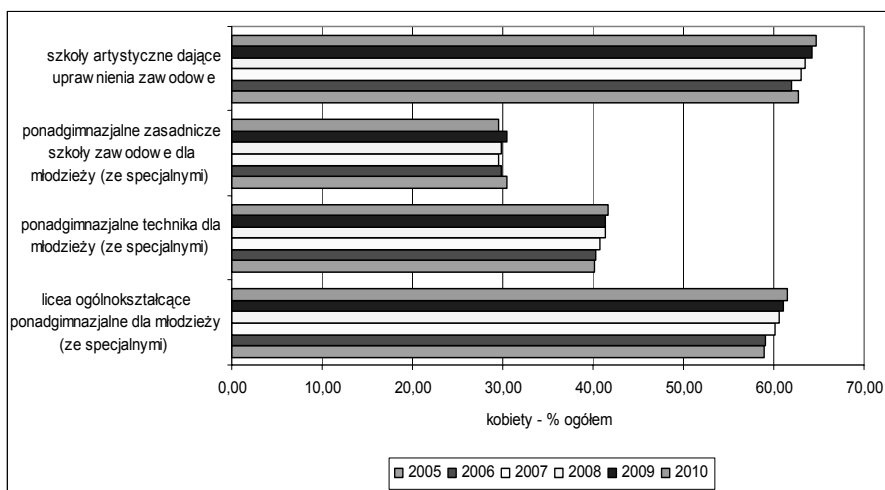
Dolny Śląsk znajduje się w czołówce województw pod względem liczby osób z wykształceniem wyższym wśród ludności aktywnej zawodowo. Według danych Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku udział ludności z wyższym wykształceniem (13 lat i więcej) wyniósł 10,5%, z czego 54% to kobiety. W kolejnym – z 2011 roku – odsetek ogółem osób z tym poziomem wykształcenia wynosił 16,8%, wśród kobiet – 18,7%⁴.

O szczególnym charakterze polskich przemian w dziedzinie edukacji świadczy fakt, że awans edukacyjny w znacznie większym stopniu dotyczy właśnie kobiet. Jakże są powody takiego stanu rzeczy, ale i konsekwencje?⁵ Obecnie edukacja i posiadana wiedza, umiejętności to podstawowy budulec kapitału ludzkiego, często warunkujący status materialny, dający możliwość awansu społecznego, dlatego wykształcenie traktowane jest jako niekwestionowana

⁴ *Raport z wyników w województwie dolnośląskim – Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*. Urząd Statystyczny we Wrocławiu, Wrocław 2012, s. 40, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/wroc/ASSETS_Raport_NSP_2011.pdf, dostęp: 10.11.2012.

⁵ Por. *Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993-2009*. Komunikat z badań CBOS. Warszawa 2009, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_070_09.PDF, dostęp: 10.04.2011.

wartość. Analiza danych ze szkół ponadgimnazjalnych w regionie wskazuje na kilka charakterystycznych dla grupy młodych kobiet skutków decyzji edukacyjnych (rys. 1.).



Rys. 1. Odsetek kobiet w liczbie uczniów ogółem w wybranych typach szkół na Dolnym Śląsku w latach 2005-2010

Źródło: Opracowano na podstawie: *Bank Danych Lokalnych*, GUS, http://www.stat.gov.pl/bdl/app/strona.html?p_name=indeks, dostęp: 15.04.2011.

Wśród uczniów liceów ogólnokształcących od początku występowała przewaga kobiet, a w ciągu ostatnich kilku lat zauważalne jest stopniowe zwiększanie tej dysproporcji (w 2005 roku – 59%, w 2010 roku – 61%). W analizowanym czasie liczba uczennic zmniejszyła się o 18,3%, z 30 937 do 25 289.

Głównym celem szkół zasadniczych zawodowych jest wykształcenie umiejętności przydatnych do pracy w określonym zawodzie. Kobiety stanowią zdecydowaną mniejszość wśród uczniów (blisko 30%)⁶. Maleje także liczba absolwentek – od 2005 roku w stosunku do ogółu kończących ten typ szkół z 37,5% do 33,3% (spadek o 9%). A trzeba podkreślić, że na rynku pracy absolwentki szkół zawodowych są poszukiwane znacznie częściej od absolwentek liceów. Wśród najczęściej spotykanych czynników motywujących do zatrudniania absolwentów wymienianych przez pracodawców są: odbyta praktyka, nabyte doświadczenie, kwalifikacje i wiedza wyniesiona ze szkoły oraz zaangażowanie, chęć do pracy, zapał⁷. Ale nawet właściwy profil ukończonej szkoły zawodowej

⁶ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*. Warszawa 2010, s. 65-67 oraz K. Dziugiel, P. Wójcik: *Diagnoza potrzeb edukacyjnych. Rozwój rynku pracy województwa dolnośląskiego poprzez dostosowanie oferty szkolnictwa zawodowego. Analiza trendów na rynku pracy i rynku edukacyjnym województwa dolnośląskiego*. Warszawa 2010, s. 60, <http://obserwatorium.dwup.pl/biblioteka/raporty?page=2>, dostęp: 21.04.2011.

⁷ K. Dziugiel, P. Wójcik: *Op. cit.*, s. 52-53.

nie gwarantuje absolwentkom sukcesu oraz poprawy ich sytuacji na rynku pracy⁸.

W technikach jest podobnie – wśród uczniów przeważają mężczyźni. Od 2006 roku odsetek uczennic zaczął powoli wzrastać (o 1,28 pkt. proc.). W 2010 roku ich udział w ogółem uczących się w technikach kształtował się na poziomie 41,7%⁹. Liczba uczennic wzrosła w ciągu tych lat o 37,2% – z 10 897 do 14 947.

Zwiększają się aspiracje, rosną wymagania rynku pracy, zatem wybór dalszego kształcenia to w przypadku kobiet kwestia niezwykle istotna. Na wszystkich dolnośląskich uczelniach na początku roku akademickiego 2010/2011 studiowało 168 469 osób, z czego 57,2% to kobiety (96 336).

Tabela 1

Odsetek absolwentek szkół wyższych publicznych i niepublicznych na Dolnym Śląsku w wybranych latach 2002-2010 z uwzględnieniem wybranych kierunków i specjalności

Lata:	2002	2004	2006	2008	2010
	kobiety jako % ogółu absolwentów				
Uczelnie publiczne – ogółem	59,69	63,41	63,50	61,81	62,70
w tym o kierunku lub specjalności:					
społeczne	65,36	70,31	69,95	71,67	68,19
inżynieryjno-techniczne	20,02	23,96	27,07	24,55	22,32
prawne	55,73	59,51	62,29	53,57	58,88
medyczne	69,99	73,58	76,41	77,94	77,93
informatyczne	22,41	18,10	17,22	13,52	15,71
Uczelnie niepubliczne – ogółem	71,90	70,68	68,20	68,77	70,04
w tym o kierunku lub specjalności:					
społeczne	4,68	65,90	61,11	65,04	69,77
prawne	-	-	-	-	69,64
medyczne	70,97	78,57	83,15	89,50	75,27
informatyczne	-	22,12	12,22	7,63	11,11
uczelnie publiczne i niepubliczne – łącznie	62,68	65,22	64,71	63,92	65,07

Źródło: Ibid.

⁸ *Diagnoza potrzeb edukacyjnych. Rozwój rynku pracy województwa dolnośląskiego poprzez dostosowanie oferty szkolnictwa zawodowego. Rekomendacje dotyczące działań w zakresie szkolnictwa zawodowego prowadzących do poprawy sytuacji kobiet na rynku pracy.* Warszawa 2010, s. 43, 48-50, <http://obserwatorium.dwup.pl/download.php?file=sites/default/files/...pdf>, dostęp: 20.04.2011.

⁹ *Oświata i wychowanie...*, op. cit., s. 70.

Nieznaczna przewaga występowała zarówno na studiach stacjonarnych – 53,6% studentów stanowią tam kobiety, jak i niestacjonarnych, gdzie wskaźnik feminizacji wynosił 61,3%¹⁰.

Najwięcej młodych kobiet otrzymuje wykształcenie na uczelniach niepublicznych (średnio 70%). Uczelnie te przyciągają coraz większą liczbę studentek – w roku akademickim 2002/2003 studiowało 18 083, w 2005/2006 – 23 950, a w 2010/2011 – 31 929.

Z kolei na uczelniach publicznych najbardziej sfeminizowane są kierunki: medyczne, społeczne oraz prawne. Niezadowolający jest w dalszym ciągu odsetek kobiet kończących szkoły wyższe z wykształceniem o profilu informatycznym czy inżynieryjno-technicznym. Dane obrazują także niewielki przyrost liczby studentek na tych kierunkach: w 2002/2003 – 4521, w 2010/2011 – 4739.

Powyższe ma wpływ na liczbę studentek oraz profile dalszego kształcenia – na studiach podyplomowych. Na Dolnym Śląsku kobiety częściej wybierają taką formę dokończenia (71% w 2010 roku). Preferują ofertę uczelni o profilu pedagogicznym (94%), ale i medycznym (92%) czy artystycznym (85%). Zdecydowanie mniej – 41% wybiera wyższe szkoły techniczne.

Kobiety znacznie częściej postrzegają wykształcenie jako drogę do niezależności i samodzielności, a także do rozwoju intelektualnego i osobowościowego. Z pewnością podłożem tego jest chęć zdobywania lepszej pozycji na rynku pracy. Mężczyźni natomiast silniej akcentują znaczenie wysokich zarobków, lekkiej pracy i łatwiejszego życia. Wydaje się, że wynik ten może być przydatny przy próbie wyjaśnienia, dlaczego w dzisiejszej Polsce awans edukacyjny dotyczy częściej kobiet¹¹.

2. Aktywność zawodowa kobiet na Dolnym Śląsku w XXI wieku

Wspomniana już we wprowadzeniu analiza badania o aktywności zawodowej i edukacji kobiet zawiera następujący wniosek: „przeciętnie kobiety poświęcają mniej czasu na własną karierę zawodową, choć – co paradoksalne – ich nakłady na edukację nie są niższe niż nakłady mężczyzn, szczególnie w pierwszej fazie dorosłego życia, to jest do 24 lat, kiedy udział kształcących się kobiet nawet przewyższa udział mężczyzn kontynuujących edukację. Zainwestowaw-

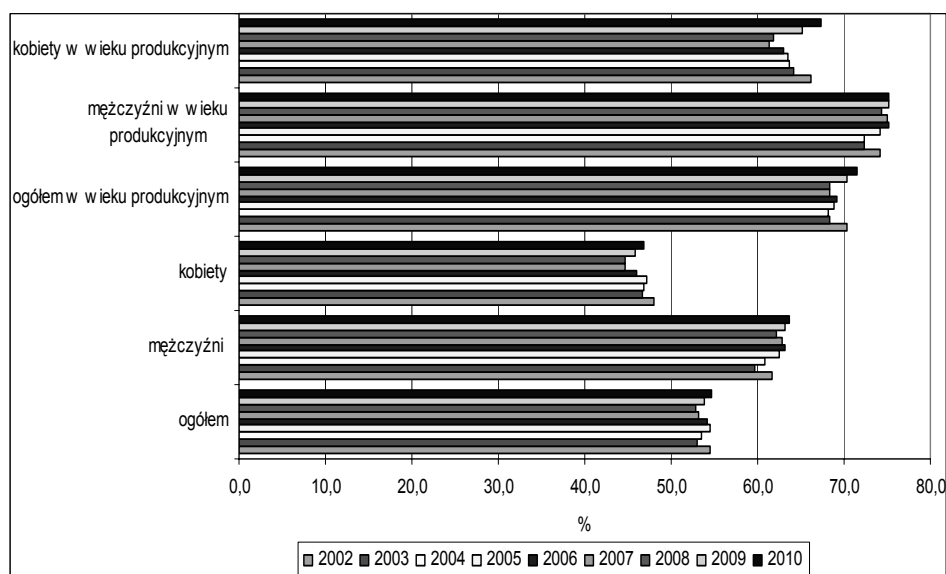
¹⁰ *Badanie rynku edukacji wyższej i kształcenia ustawicznego na terenie Dolnego Śląska*. Katowice 2011, s. 33, <http://obserwatorium.dwup.pl/sites/default/files/Badanie%20Rynku%20Edukacji%20Wyzszej%20i%20ksztalcenia%20ustawicznego%20na%20terenie%20Dolnego%20Slaska%20I%20etap%20bad%204.pdf>, dostęp: 10.04.2011.

¹¹ *Cele i dążenia życiowe Polaków*. Komunikat z badań CBOS, Warszawa 2010, s. 8, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_161_10.PDF, dostęp: 10.04.2011.

szy w kształcenie, nie dyskontują później tych nakładów w pracy zawodowej. Można zapytać, dlaczego marnują swój kapitał¹².

Czy wykształcenie i doksztalcanie Dolnoślązaczek omówione w poprzedniej części przekłada się na ich lepszą pozycję na rynku pracy? Czy wybierając w dalszym ciągu kierunki o profilu humanistycznym, społecznym, ekonomicznym mogą być spokojne o zatrudnienie? Na obszarze województwa zachodzą tendencje podobne do ogólnokrajowych.

Podstawowy wskaźnik obrazujący tracone możliwości, gdyż przyjmuje niski poziom, to współczynnik aktywności ekonomicznej (rys. 2.). W latach 2002-2010 miernik ten zmalał z 48% do 46,8% (o 1 pkt proc. więcej niż w 2009 roku), w grupie kobiet w wieku produkcyjnym (15-59 lat) był wyższy, osiągając poziom odpowiednio 66,2% i 67,4% (o 2,2 pkt. proc. więcej w stosunku do 2009 roku). Są to dane niższe nawet o 10 pkt. proc. niż mężczyźni. W analizowanym okresie aktywnymi zawodowo było od 549 tys. w 2003 roku do 596 tys. kobiet w 2010 roku. Z tego odpowiednio 407 tys. oraz 528 tys. kobiet pracowało zawodowo. Przeważają od kilku lat wśród: specjalistów (w 2010 roku 64,2% ogółu pracujących w tym zawodzie), pracowników usług osobistych i sprzedawców (63,3%), pracowników przy pracach prostych i pracowników biurowych (po 60%) oraz techników i innego średniego personelu (57,0%).

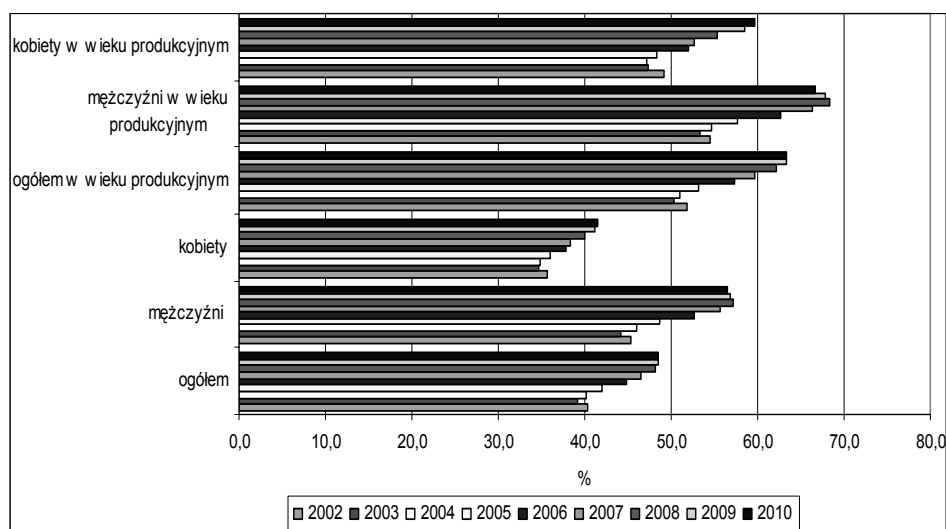


Rys. 2. Współczynnik aktywności zawodowej kobiet i mężczyzn na Dolnym Śląsku w latach 2002-2010 (ogółem i w wieku produkcyjnym)

Źródło: Ibid.

¹² Aktywność zawodowa..., op. cit.

Wartość kolejnego wskaźnika powiązanego z zatrudnieniem, mimo wzrostu od 2003 roku (34,6%, w 2010 roku – 41,5%), także jest niższa u kobiet – o blisko 10 do 15 pkt. proc. (rys. 3). W wieku produkcyjnym wskaźnik jest wyższy z tendencją rosnącą: od 47,2% w 2003 roku do 59,7% w 2010 roku. Warto zauważyć, że w grupie mężczyzn odnotowano spadek wartości w latach 2009 i 2010. Mimo pozytywnego wzrostu oznacza to jednak, że nadal 1/3 kobiet na Dolnym Śląsku w wieku 15-59 lat nie pracuje zawodowo. Dodatkowo niepokoją dwie wartości: w tzw. grupie kobiet „50+” oraz młodych (15-29). W pierwszej grupie miernik ten wzrósł z 16,2% w 2003 roku do 22% w 2010 roku, w drugiej – od 29,1% w 2005 roku do 42% w 2010 roku. Można to łączyć z nadal występującą niechęcią do zatrudniania kobiet, ale i generalnie osób młodych (które w mniemaniu pracodawców nie dysponują odpowiednim doświadczeniem) i starszych (postrzeganych jako mniej wydajni pracownicy, o kwalifikacjach i predyspozycjach już nieodpowiadających aktualnej dynamicznej gospodarce).



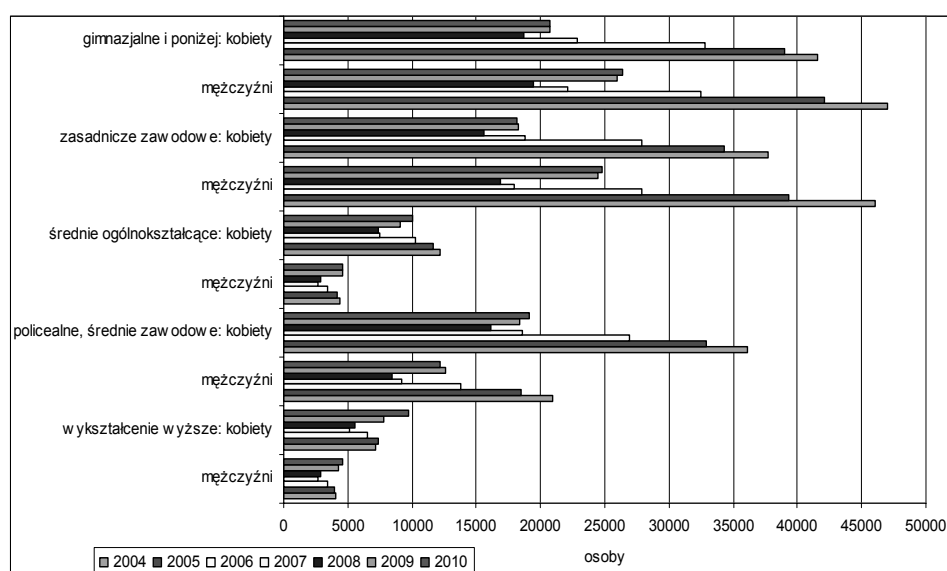
Rys. 3. Wskaźnik zatrudnienia kobiet i mężczyzn na Dolnym Śląsku w latach 2002-2010 (ogółem i w wieku produkcyjnym)

Źródło: Ibid.

O ile liczba mężczyzn biernych na rynku pracy zmalała o 4 tys. w okresie 2002-2010 (do 414 tys.), to w analogicznym czasie w grupie kobiet obserwujemy przyrost o 58 tys. (do 677 tys.). Zasób biernych zawodowo przekraczał w 2010 roku o 81 tys. zasób aktywnych. Czyli na 100 kobiet w wieku 15 lat i więcej w czwartym kwartale 2010 roku przypadały 52 kobiety bierne zawodowo (w 2009 roku – 55). Od lat Dolnoślązaczki wskazują na dwa główne powody odstąpienia od poszukiwania zatrudnienia: emerytura (IV kwartał 2009 roku

– 183 tys. i 2010 roku – 188 tys.) oraz nauka i uzupełnianie kwalifikacji (po 114 tys.). Odzwierciedla to dwie tendencje charakterystyczne dla polskiego rynku pracy: zbyt szybka dezaktywizacja starszej grupy kobiet oraz odraczanie momentu wejścia na rynek pracy przez młodzież.

Nic tak dobrze nie ukazuje problemu marnotrawienia potencjału i kapitału ludzkiego ukrytego w grupie osób, które chcą i mogą pracować, jak mierniki – stopa i liczba bezrobotnych.



Rys. 4. Liczba bezrobotnych kobiet i mężczyzn odnotowanych w rejestrach urzędów pracy w latach 2004-2010 według poziomu wykształcenia

Źródło: Ibid.

W regionie dolnośląskim odsetek bezrobotnych kobiet w ogólnej liczbie zarejestrowanych wyniósł w grudniu 2010 roku 51,7% (2004 rok – 52,4%, 2009 rok – 50,8%. Ale w 2007 roku – 57,1%, a w 2008 roku – 55,6%). Należy podkreślić, że w 2009 roku wystąpił prawie dwukrotnie większy wzrost bezrobocia wśród mężczyzn – o 42,4% (kobiet o 17,3%). W tym okresie stopa bezrobocia rejestrowanego oscylowała od blisko 16% w 2003 roku do niecałych 7% w 2008 roku. Stopa bezrobocia kobiet na podstawie badania aktywności ekonomicznej ludności (BAEL) kształtowała się z tendencją spadkową od 26% do 10,3% w 2008 i 2009 roku, jednak w 2010 roku odnotowano wzrost do 11,4%.

Na koniec 2010 roku 77,7 tys. kobiet widniało w statystykach urzędów pracy Dolnego Śląska (w 2004 roku – 134,7 tys., w 2009 roku – 74,3 tys.), a populacja bezrobotnych wzrosła o 3,4 tys. (w 2009 roku o 10,9 tys.). W przypadku mężczyzn było to analogicznie 641 i 21,4 tys. Z analizy udziału kobiet wśród osób bezrobotnych według grup zawodowych wynika, że najwięcej

(25%) było ich w 2010 roku wśród pracowników usług osobistych i sprzedawców, druga to grupa bez zawodu (18%), technicy i inny średni personel oraz robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy – to grupa kolejna z 14-proc. udziałem. W grupie specjalistów najbardziej liczną grupę stanowiły bezrobotne z dziedziny prawa i nauk społecznych (2,4 tys.), do spraw ekonomicznych i zarządzania (1,8 tys.) oraz nauczania i wychowania (1,6 tys.).

Warto zwrócić uwagę na kilka niepokojących zjawisk:

- powyżej jednego roku bezrobotnymi było w województwie 22 tys. kobiet (w 2009 roku – 19,8 tys.), z tego aż 9 tys. (w 2009 roku 9,4 tys.) pozostawało bez zatrudnienia powyżej 24 miesięcy, co stanowi blisko 28% ogółu bezrobotnych tej płci (w 2009 roku 27%),
- największy udział procentowy wśród bezrobotnych ogółem stanowiły kobiety młode: w wieku 25-34 lata (59,3%) oraz 18-24 lata (57,6%),
- jeśli chodzi o poziom wykształcenia, największy udział kobiet występował wśród tych bezrobotnych, którzy legitymowali się dyplomem uczelni wyższej (67,6%) oraz wykształceniem średnim ogólnokształcącym (68,8%). Biorąc pod uwagę wykształcenie, największą grupę wśród bezrobotnych kobiet (26,7%) stanowią te z wykształceniem gimnazjalnym (podstawowym) i niższym (rys. 4.).

Podsumowanie

Najważniejszy akt prawny w Polsce zawiera zapis: „kobieta i mężczyzna w Rzeczypospolitej Polskiej mają (...) równe prawo do kształcenia, zatrudnienia i awansów, do jednakowego wynagrodzenia za pracę jednakowej wartości (...)”¹³. Akcentują to również dokumenty światowe. Jeden z celów opisanych w Pekińskiej Platformie Działania zakłada, że powinno się „ułatwić kobietom dostęp do szkolenia zawodowego, nauk matematyczno-przyrodniczych i technicznych oraz kształcenia ustawicznego”¹⁴. Powinno się zwracać uwagę na umiejętności, kwalifikacje, kompetencje jako element różnicujący, a nie na płeć. Jest to tym bardziej ważne, że „poziom wykształcenia wpływa na to, czy kobiety bezrobotne i bierne zawodowo myślą o znalezieniu pracy i podejmują w tym kierunku jakieś działania”¹⁵.

Można się spodziewać, że skutkiem takiego działania będzie wzrost udziału kobiet w szkolnictwie o profilu ścisłym, kształcącym określony zawód oraz szkolnictwie akademickim. To ogólnoswiatowe tendencje. Szukając kariery, powinny „wychodzić poza stereotyp związany z rolą kobiety czy mężczyzny

¹³ Art. 33. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483.

¹⁴ *15-lecie Pekińskiej Platformy Działania*, s. 19, http://analizy.mpips.gov.pl/images/stories/publ_i_raporty/Broszura%20Pekin+15%20j.polski.pdf, dostęp: 10.04.2011.

¹⁵ *Wykształcenie i kwalifikacje kobiet a ich sytuacja na rynku pracy*. Red. G. Firlit-Fesnak. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2008, s. 300.

w społeczeństwie. (...) Tradycyjne różnice związane z wzorcem męskości i kobiecości zacierają się”¹⁶.

Rosnące wykształcenie będzie szansą na lepszą pozycję zawodową i dostrzeganie barier w awansowaniu. Coraz więcej kobiet ma wysokie aspiracje zawodowe i nie mogąc ich zrealizować z powodu różnego typu ograniczeń, czują się dyskryminowane. Można oczekiwać, że dalsze zmiany będą następować pod wpływem unijnej polityki równości¹⁷.

Analiza ukazuje kilka trendów, ale i fundamentalnych problemów, z którymi zmagają się kobiety w obszarze rynku pracy na Dolnym Śląsku (niska aktywność zawodowa, duża liczba biernych i bezrobotnych), z zastrzeżeniem, że nie są one ograniczone terytorialnie jedynie do regionu południowo-zachodniego. Można na zakończenie przytoczyć cytaty z raportu *Młodzież 2011*: „badania ujawniają rosnące obciążenia kobiet obowiązkami domowymi, spadające wskaźniki ich zatrudnienia (...). Odbija się to na budżetach domowych rodzin (...) na relacjach w rodzinie i obecności kobiet w publicznej sferze życia. W kontekście makroekonomicznych wyzwań (...) pozyskanie kobiet dla rynku pracy (...) staje się jednym z poważniejszych zadań polityki społecznej”¹⁸. Także na poziomie regionalnym i lokalnym. Jednak należy pamiętać, że jedną z przyczyn problemów kobiet na rynku pracy mogą być właśnie działania władz, które nierzadko stają się przysłowiowymi „dobrymi chęciami” – przynosząc skutki odwrotne do zamierzonych.

ECONOMIC POTENTIAL OF WOMEN IN LOWER SILESIA IN THE 21ST CENTURY. ANALYSIS OF RELATIONSHIP BETWEEN GENDER, EDUCATION, AND STATUS ON LABOUR MARKET – REGIONAL PERSPECTIVE

Summary

This paper analyses the data indicating a degree to which the female potential is used in Lower Silesia in the 21st century. The basic statistical measures illustrating the women's economic activity (economic activity rate, employment rate, unemployment rate, the reasons of excessive passivity) constitute the subject of this research. The capital and economic potential of Lower Silesian women is presented here on the basis of statistical data related to education and learning. Currently, education and the acquired knowledge as well as skills are the basic building material of „human capital”, which often determines material

¹⁶ *Dziewczyny na politechniki, chłopaki do mody*. Wywiad z L. Mellibrudą. Polityka.pl, Psychologia, kwiecień 2011, <http://www.polityka.pl/psychologia/okiemeksperta/1514978,1,dziewczyny-na-politechniki-chlopaki-do-mody.read#ixzz1L6yXiojT>, dostęp: 10.04.2011.

¹⁷ L. Kolarska-Bobińska: *Polski szklany sufit*, s. 1-2, <http://www.isp.org.pl/files/9508813830009191001123752352.pdf>, dostęp: 10.04.2011.

¹⁸ *Młodzież 2011*. Raport. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 200, http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf, dostęp: 30.08.2011.

status, which in turn allows for social advancement. That is why, education is deemed as an unquestionable value. The data on the choice of education can serve as the grounds for forecasting the situation of young women entering the Lower Silesian labour market.

Robert Rauziński
Teresa Sołdra-Gwiżdż
Kazimierz Szczygieski

PIN – Uniwersytet Śląski
w Opolu

INSTYTUCJE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO W REGIONIE OPOLSKIM

Wprowadzenie

Problematyka kształcenia ustawicznego została zawarta w strategii Unii Europejskiej pt. „Europa 2020”, określającej wizję społecznej gospodarki rynkowej w XXI wieku. Wśród podstawowych celów strategicznych jest założenie, iż 40% młodego pokolenia powinno kończyć edukację na poziomie wyższym, a wszyscy Europejczycy powinni mieć możliwość uczenia się przez całe życie¹.

Realizowane badania² miały zatem na celu dostarczenie diagnozy stanu kształcenia ustawicznego w regionie w obszarze instytucji szkoleniowych, aby móc podjąć stosowne działania pozwalające efektywniej realizować cele poprawy sytuacji na regionalnym rynku pracy, a także zwiększyć skuteczność i trafność podejmowanych inicjatyw. Prace w projekcie zostały podzielone na dwa etapy. Pierwszy obejmował swym zakresem: opracowanie podłoża teoretycznego dla analizowanej problematyki, *desk research* kluczowych dokumentów programowych i strategicznych oraz opracowań i raportów w zakresie kształcenia ustawicznego na poziomie regionalnym i ogólnopolskim, a także danych zaczerpniętych z Banku Danych Regionalnych GUS i Eurostatu, utworzenie bazy danych instytucji szkoleniowych w województwie opolskim. Drugi zawierał: dobór próby do badań empirycznych; konstrukcję narzędzi badawczych, realizację badań oraz analizę danych uzyskanych w toku realizacji badań. W badaniach zastosowano tzw. triangulację metodologiczną, czyli swoiste połączenie jakościowych i ilościowych metod i technik badawczych. Badania zrealizowano wśród 199 spośród 300 potencjalnych respondentów ujętych w skonstruowanej przez nas bazie instytucji szkoleniowych. W poddanej badaniom empirycznym grupie 199 podmiotów dominowały instytucje niepubliczne: firmy prywatne

¹ J. Truszczyński: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec wyzwań współczesności*. W: *Edukacja dla rozwoju*. IBnGR, Gdańsk 2010.

² Badania te zostały zrealizowane na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Opolu w ramach projektu OORP 6.1.2 POKL.

– osoby fizyczne i prawne (63,1%) oraz stowarzyszenia i fundacje (19,0%). Wśród osób największy odsetek (58,1%) stanowili właściciele i przedstawiciele wyższej kadry zarządzającej, kierownicy średniego szczebla (14,6%), specjaliści do spraw szkoleń (16,7%), a także inni pracownicy (10,1%). Dominowały instytucje małe, zatrudniające do 9 osób (80,5%), większe, w tym takie, które zatrudniały od 50 do 249 osób, stanowiły 4,9%. Udział podmiotów, dla których głównym źródłem przychodów była działalność edukacyjna, wynosił 63,7%. Dla największej grupy instytucji, które wzięły udział w badaniu (44,6%), głównym źródłem wpływów pochodzących z działalności edukacyjnej były środki prywatne od osób uczestniczących w kształceniu. Dla około 1/4 instytucji (24,4%) największe źródło wpływów stanowiły środki prywatne pochodzące od przedsiębiorców bądź z samodzielnie pozyskanych funduszy europejskich (17,3%). Najmniejszą grupą były te instytucje, które prowadziły działalność edukacyjną głównie w oparciu o współpracę z powiatowymi urzędami pracy (13,7%).

1. Czynniki makrostrukturalne wpływające na rozwój kształcenia ustawicznego w regionie opolskim

Zagadnienia rozwoju i modernizacji kształcenia stanowią od kilku lat priorytet działań Unii Europejskiej i OECD mających na celu stworzenie systemu „uczenia się przez całe życie” jako działania przeciwdziałającego bezrobociu. Strategia stworzenia dynamicznego europejskiego społeczeństwa opartego na wiedzy, którego gospodarka powinna być konkurencyjną dla społeczeństwa amerykańskiego i azjatyckiego, zawiera wizję społecznej gospodarki rynkowej w XXI wieku, w której mieszczą się trzy priorytety: „inteligentny rozwój – rozwijanie gospodarki opartej na wiedzy i innowacji; zrównoważony wzrost – promowanie gospodarki niskoemisyjnej, gospodarki konkurencyjnej i oszczędnego gospodarowania surowcami; globalny rozwój – promowanie gospodarki o wysokim stopniu zatrudnienia, który doprowadzi do spójności społecznej i terytorialnej”³. Finansuje także programy, które propagują mobilność edukacyjną, na przykład europejski program „Grundvig – Uczenie się przez całe życie”, który stawia sobie dwa podstawowe cele szczegółowe: „odpowiedź na edukacyjne wyzwania starzejącego się społeczeństwa w Europie, pomoc w zapewnieniu dorosłym dróg rozwoju ich wiedzy i kompetencji, (...) wsparcie osób wywodzących się z grup wykluczenia społecznego oraz pozostających na marginesie życia społecznego, w szczególności ludzi starszych i tych, którzy porzucili edukację nie uzyskawszy podstawowych kwalifikacji, by zapewnić im alternatywną możliwość uczestnictwa w edukacyjnych kursach dla dorosłych”⁴.

³ J. Truszczyński: Op. cit., s. 10.

⁴ Program „Uczenie się przez całe życie” (LLP). Przewodnik 2010. Część I: Założenia ogólne. Maszynopis.

2. System instytucjonalny składający się na organizację kształcenia ustawicznego w regionie opolskim

Instytucje kształcenia ustawicznego w Polsce i regionie funkcjonują w oparciu o zróżnicowane odrębne przepisy (brak jednego dokumentu, odrębność prawna instytucji), co owocuje istnieniem trzech typów instytucji o sprzecznych interesach: instytucji edukacyjnych; instytucji rynku pracy; szeroko pojętych instytucji szkolących. W systemie kształcenia ustawicznego uczestniczą też pracodawcy, kształtując odpowiedni „klimat edukacyjny” w firmie oraz przeprowadzając odbywające się z różną częstotliwością szkolenia wewnętrzne. Brak jest zatem sprawnie koordynowanego systemu. Przedmiotowy i podmiotowy zakres kształcenia jest zróżnicowany. Najczęściej oferowane formy kształcenia to: szkolenia (83,9%) i kursy (84,9%) różnego typu, rzadkością natomiast jest *e-learning* (10,6%), który obecnie przez specjalistów jest oceniany jako najbardziej przyszłościowa forma kształcenia (niwelowanie problemów wynikających z uciążliwych dojazdów, obniżenie dodatkowych kosztów ponoszonych przez uczestników). Inne formy kształcenia, z których każda jest oferowana przez więcej niż 1/3 instytucji, to: konferencje lub seminaria, warsztaty, praktyki lub staże.

Najczęściej oferowana przez instytucje działające w obszarze kształcenia ustawicznego tematyka zajęć jest następująca: umiejętności miękkie (43,7%); komputerowo-informatyczne (40,2%); finanse (33,2%); języki obce (30,7%). Ponad połowa instytucji oferuje szkolenia przygotowujące do wykonywania zawodu (58,3%) oraz do uzyskania uprawnień zawodowych (49,7%), jak również różnego typu szkolenia doszkalające i kształcące. Nieco mniej instytucji kształci w zakresie finansów, języków obcych, zagadnień technicznych oraz prawa. Mniej niż 1/4 podmiotów ma w swojej ofercie kursy dotyczące zagadnień marketingu i reklamy oraz sprzedaży. W świetle wyników badań zrealizowanych przez Główny Urząd Statystyczny, na Opolszczyźnie zdecydowanie rzadziej niż w innych regionach Polski były realizowane szkolenia z zakresu ITC, sprzedaży i marketingu⁵, co wynika ze specyfiki działalności przedsiębiorstw (dominacja branż budowlanych, branż tradycyjnego przemysłu, przetwórstwa nad działalnością usługową, a także ze względu na niewielki udział firm działających w obszarze nowych technologii lub z wykorzystaniem nowych technologii). Instytucje, dla których głównym tematem szkoleń są sprzedaż, marketing, reklama, stanowią w sumie 7,5% ogółu instytucji. Nieco więcej kształci w zakresie ITC (obsługa komputera czy podstawy tworzenia stron internetowych), ale częściej osoby bezrobotne niż na zamówienie przedsiębiorców.

⁵ GUS: *Ustawiczne szkolenie zawodowe w przedsiębiorstwach*. Gdańsk 2006.

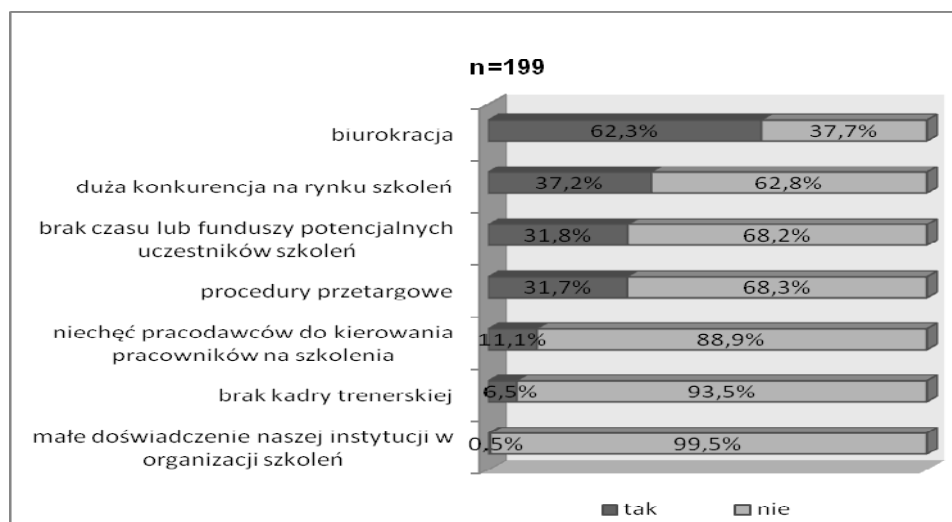
Instytucje starają się odpowiadać swoją ofertą na zapotrzebowanie odbiorców i biorą pod uwagę ich oczekiwania (większość podmiotów, która brała udział w badaniach, to instytucje niepubliczne – w szczególności komercyjne). W około 1/3 instytucji na kształt oferty szkoleniowej mają wpływ wyniki analizy rynku pracy, które przeprowadza sama instytucja, ale tylko jedna na dziesięć osób wskazała na zwyczaj korzystania z profesjonalnych opracowań na temat sytuacji na rynku pracy przy tworzeniu oferty edukacyjnej. Można więc z dużą dozą pewności stwierdzić, że instytucje kształcą z zakresu takiej tematyki, jakiej oczekują odbiorcy (rozumiani jako osoby prywatne i pracodawcy) i takiej, na jaką pozwala im kadra, którą dysponują.

Największą grupą odbiorców oferty są: pracujące osoby w wieku 26-40 lat, drugą grupę stanowią pracodawcy, którzy kształcą swoich pracowników z reguły w dziedzinach, które są im niezbędne w pracy. W takim sensie można powiedzieć, że duża część obszaru kształcenia ustawicznego odpowiada na zapotrzebowanie rynku pracy. Z drugiej strony pozostają instytucje, które kształcą osoby bezrobotne i albo robią to na zlecenie powiatowych urzędów pracy, albo ze środków, które same pozyskały na działalność edukacyjną z funduszy unijnych. Trudno jednoznacznie stwierdzić, w jaki sposób takie instytucje kształtują tematykę oferowanych szkoleń. Warto zauważyć, że dla ponad 1/6 instytucji głównym źródłem wpływów z działalności szkoleniowej są fundusze unijne, ale tylko około 1/10 przyznaje, że jednym z trzech najważniejszych czynników w kształtowaniu oferty edukacyjnej jest analiza profesjonalnych opracowań na temat sytuacji na rynku pracy.

3. Ocena obecnej sytuacji i prognozy dotyczące działalności instytucji szkoleniowych w regionie opolskim

Przedstawiciele instytucji, które działają w obszarze kształcenia ustawicznego w województwie opolskim, wskazywali częściej na pozytywne niż na negatywne czynniki (rys. 1), które wpływają na działanie ich instytucji: ponad połowa respondentów wybrała dostęp do funduszy, a nieco mniej wskazało zdobyte przez instytucję doświadczenie z zakresu działalności edukacyjnej. Duży odsetek odpowiedzi dotyczył też zmieniających się wymagań na rynku pracy oraz panującą obecnie modę na doksztalcanie się.

Prognoza dotycząca rozwoju rynku szkoleń nie była jednoznaczna: największe poparcie uzyskały twierdzenia mówiące o tym, iż szkolenia e-learningowe będą w najbliższej przyszłości bardziej popularne niż dziś oraz że jakość kształcenia będzie na zdecydowanie wyższym poziomie niż obecnie. Spodziewano się również, że w perspektywie najbliższych trzech lat więcej mieszkańców Opolszczyzny będzie uczestniczyć w kształceniu ustawicznym niż dzisiaj.



Rys. 1. Negatywne czynniki wpływające na działanie instytucji kształcenia ustawicznego w województwie opolskim

Źródło: *Kształcenie ustawiczne w województwie opolskim. Część druga. Raport z badań*. Opole 2010.

4. Uczestnicy zróżnicowanych form kształcenia ustawicznego – potrzeby i motywacje w świetle analizy jakościowej

W świetle polskiego prawa (kodeks pracy) pracownik nie ma obowiązku podnoszenia kwalifikacji, z wyjątkiem określonych grup zawodowych (rzeczoznawcy, sędziowie, lekarze, nauczyciele, naukowcy oraz żołnierze zawodowi, funkcjonariusze służb mundurowych i inne). Tym niemniej, jeśli nastąpi taka sytuacja, iż kwalifikacje pracownika przestaną odpowiadać pracodawcy, to może on rozwiązać stosunek pracy, dlatego w interesie pracownika jest stałe podnoszenie kwalifikacji. W związku z tym ostatnie regulacje prawne dotyczące permanentnego kształcenia zawierają dwa terminy: „zgoda” pracodawcy i „inicjatywę” pracownika jako źródło szczególnych praw i obowiązków wynikających ze stosunku pracy, a nie „polecenie” pracodawcy. Pracodawca ma zatem obowiązek sprzyjać pracownikowi, jeśli podejmie on działania na rzecz kształcenia się oraz poinformować go przy zawieraniu stosunku pracy o konieczności podwyższania kwalifikacji. Taka sytuacja prawna w określony sposób warunkuje aktywność pracowników w tym zakresie⁶.

Badania empiryczne dowodzą, iż mieszkańcy regionu zinternalizowali konieczność podwyższania formalnego wykształcenia jako podstawowego czynnika osiągnięcia sukcesu zawodowego, awansu materialnego i awansu spo-

⁶ G. Orłowski: *Czy pracownik musi się uczyć?* „Rzeczpospolita” z 10 listopada 2010, s. D7.

lęcznego. Ich stosunek do permanentnego kształcenia jest raczej pozytywny, podobnie jak mieszkańców innych regionów kraju. Cechy położenia społecznego tylko w nieznacznym stopniu warunkują uczestnictwo w szkoleniach. Płeć nie ma istotnego znaczenia, natomiast wiek i miejsce zamieszkania są podstawowymi czynnikami warunkującym podejmowanie zdecydowanych działań na tym polu, dlatego też tylko nikła część osób po 50. roku życia oraz zamieszkających na obszarach wiejskich korzysta z możliwości uczestnictwa w kursach i szkoleniach. Z kolei niechęć aktywnych pracowników do uczestniczenia w szkoleniach finansowanych przez pracodawców ma związek z niemożnością odejścia z firmy w dowolnym czasie. Wśród odbiorców szkoleń udział mężczyzn i kobiet nieznacznie się różni, przeważają kobiety – 25,6% instytucji szkoli zdecydowanie więcej kobiet niż mężczyzn, podczas gdy 20,1% szkoli zdecydowanie więcej mężczyzn niż kobiet. Ponad połowa instytucji wskazuje, że największa grupa uczestników działań edukacyjnych rekrutuje się spośród osób pomiędzy 26. a 40. rokiem życia, 1/10 deklaruje, że są to osoby pomiędzy 41. a 55. rokiem życia, a tylko 1% kształci przede wszystkim osoby powyżej 55. roku życia. Warto podkreślić, iż tylko dla 29,3% instytucji głównymi odbiorcami są osoby bezrobotne, wśród których 15,1% to bezrobotni, którzy zgłosili się z własnej inicjatywy, a 14,1% to tacy, którzy zostali skierowani przez urząd pracy. Analizy jakościowe dowodzą, że „osoby takie często są niezadowolone z odbywanych szkoleń”.

Pracownicy opolscy wykazują zbliżoną aktywność w zakresie kształcenia ustawicznego do ogółu Polaków, bowiem 1/3 uczestniczy w kształceniu ustawicznym, przy czym w szczególności o charakterze nieformalnym, natomiast 1/20 korzysta z form szkolnych⁷.

Uczestnictwo w zróżnicowanych formach edukacji permanentnej wynika jednak nie tyle z uwarunkowań osobowościowych, ile z kontekstu sytuacyjnego, czyli przymusu związanego z sytuacją zawodową, a przede wszystkim z zagrożenia utratą pracy. Znajduje to potwierdzenie w badaniach prowadzonych w Małopolsce, z których wynika, iż „podejmowanie decyzji o uczestnictwie w szkoleniach czy innych formach działalności edukacyjno-rozwojowej ma charakter racjonalny: potencjalny uczestnik szkolenia dokonuje oszacowania stopy zwrotu zainwestowanych środków w postaci swojego czasu i pieniędzy. Respondenci nie są skłonni brać udziału w szkoleniach, których przydatność dla poprawy swojej sytuacji zawodowej oceniają nisko”⁸. Brak bezpieczeństwa pracy paradoksalnie działa jako czynnik stymulujący wysiłki w zakresie podwyższania kwalifikacji i skłania do uczestnictwa w tych formach, które owocują

⁷ GUS: *Kształcenie dorosłych*. Warszawa 2009.

⁸ J. Górniak i in.: *Kształcenie ustawiczne w Małopolsce w opiniach mieszkańców. Raport z drugiego etapu badań jakościowych*. Kraków, czerwiec 2007, s. 6. Maszynopis.

podwyższeniem kwalifikacji lub uzyskaniem dodatkowych uprawnień zawodowych.

Bariery determinujące indywidualną aktywność edukacyjną tkwią przede wszystkim w sytuacji materialnej osób, co ma szczególne znaczenie wówczas, gdy pracodawca nie chce lub nie może pokryć kosztów, a także wówczas, gdy dana osoba straciła pracę lub jest długotrwale bezrobotna. Inne czynniki blokujące aktywność edukacyjną dorosłych sytuują się w obszarze społecznej świadomości, czyli postawach, opiniach i poglądach na możliwość podejmowania kształcenia w tak zwanym „późnym wieku”. Istotne jest tu przekonanie, iż w „pewnym wieku” nie można i nie trzeba się już uczyć, przy czym granice tego „wieku” są dosyć płynne, trudno jest ustalić jakąś jednoznaczną liczbę lat. Z analizy wypowiedzi wynika, iż ta możliwość, w przekonaniu większości respondentów, kończy się gdzieś około 40. roku życia, co m.in. tłumaczy słabą aktywność edukacyjną osób starszych. Z kolei osoby bezrobotne często używają argumentu, iż „szkolenia nic nie dają”, bowiem często ich sytuacja na rynku pracy pozostaje bez zmian. Drugim stosunkowo często podnoszonym argumentem dla uzasadnienia niechęci podejmowania wysiłku kształcenia w sytuacji bezrobocia jest pogląd o nieadekwatności oferty szkoleniowej do potrzeb i zainteresowań osób pozostających bez pracy. Można domniemywać, iż o wyborze konkretnego kursu czy szkolenia w regionie opolskim decydują podobne czynniki jak w innych regionach kraju. Podstawowe znaczenie mają: koszty kursu, jego praktyczność, możliwość uzyskania awansu społecznego i płacowego; na kolejnych miejscach sytuują się cechy samego przedsięwzięcia, czyli sposób organizacji, profesjonalizm prowadzącego, liczebność grupy, materiały otrzymane oraz sposób prezentacji treści szkolenia (multimedialny)⁹.

6. Kształcenie ustawiczne grup o specjalnych potrzebach

Analizując ofertę szkoleniową, warto zwrócić uwagę na sytuację osób niepełnosprawnych, których sytuacja na rynku pracy w świetle ostatnich regulacji prawnych zdecydowanie się pogarsza. Szanse tych osób na znalezienie i utrzymanie zatrudnienia są coraz mniejsze i analitycy przewidują, że już na początku 2011 roku kilka tysięcy osób może stracić zatrudnienie¹⁰. Nowelizacja prawa przewiduje bowiem znaczne cięcia w dofinansowaniu wynagrodzeń dla osób niepełnosprawnych i pozbawienie pracodawców ich zatrudniających części przywilejów. Ekspertiści uważają, iż zamrożenie wskaźnika branego do wyliczeń dofinansowań na poziomie minimalnego poziomu wynagrodzeń z 2009 roku podczas wzrostu płacy minimalnej oznacza obniżenie o 3% pomocy wypłacanej

⁹ Ibid., s. 8-9.

¹⁰ M. Rzemek: *Szukanie oszczędności w PFRON*. „Rzeczpospolita” z 2.11.2010, s. C6.

przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. W konsekwencji zmiany spowodują utratę tego przywileju przez wiele zakładów ze względu na nowe wymagania, które określają, iż ulgi będzie mógł udzielać tylko zakład mający wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych na poziomie 30%. Takie wymagania spełnia tylko kilka spółdzielni inwalidów w całej Polsce. Konsekwencją tak drastycznych zmian prawnych może być sytuacja, iż za dwa lata nie pozostanie na rynku ani jeden zakład pracy chronionej. Wobec tak niekorzystnej perspektywy widać wyraźnie konieczność przygotowania specjalnej oferty kształcenia dla osób niepełnosprawnych w ramach zróżnicowanych form kształcenia ustawicznego. Z analiz wynika bowiem, iż dla tej kategorii pracowników i bezrobotnych możliwości oferty „uczenia się przez całe życie” są bardzo mocno ograniczone, co w bezpośredni sposób stoi w sprzeczności z zasadą równych szans.

Podsumowanie

W świetle uzyskanych wyników można sformułować następujące wskazówki dla praktyki społecznej: na podstawie opracowanej bazy danych o instytucjach konieczne jest ustalenie rozkładu przestrzennego sieci instytucji oraz opracowanie systemu gromadzenia informacji, stworzenie regionalnego portalu rozwoju wiedzy, wypracowanie porozumienia pomiędzy instytucjami i opracowanie wspólnej strategii kształcenia w oparciu o potencjał województwa w tym zakresie, wypracowanie systemu poprawy kwalifikacji i przygotowania dydaktycznego szkółących, zbudowanie systemu akredytacji instytucji szkółących opartego na mierzalnych wskaźnikach oraz systemie certyfikacji umiejętności dokonywanym przez niezależne instytucje. Konieczne jest także: budowa systemu finansowania kształcenia osób fizycznych i instytucji opartego na jakości, nie ilości oraz budowa systemu monitoringu i systemu ewaluacji partnerstwa w tym zakresie, a także propagowanie idei kształcenia ustawicznego wśród pracodawców oraz osób czynnych i biernych zawodowo, w szczególności wśród osób w wieku 50+.

Na zakończenie warto zaznaczyć, że uczestnictwo w sformalizowanych formach kształcenia ustawicznego nie wyczerpuje jednakże ludzkiej aktywności w tym względzie. Nie można pominąć samokształcenia jako indywidualnej aktywności umożliwiającej nabycie wielu znaczących kompetencji zawodowych. Coraz częściej spotyka się postulaty, aby umożliwić certyfikowanie i formalne potwierdzanie tak nabytych umiejętności.

INSTITUTIONS OF LIFE LEARNING IN OPOLE REGION**Summary**

It is obvious that life learning makes one of the basic factors of regional development, secures improvement of the quality of human capital in the region, bettering of the situation on the job market, results in a decrease in the unemployment rate and stopping of the 'fleeing' human capital, as well as improves the position of Opole Region on the national level, in comparison with other regions in the country. In the light of new legal regulations which restrict the aid on the side of employers extended to employees pursuing education and in the situation of the present 'economic crisis', mere 'training to do work', which is a frequent practice today, will expand, limiting the possibilities of employees' participation in formal structures of external life learning. In their verbal declarations, entrepreneurs acknowledge the significance of permanent education, still the activities they undertake within this sphere are of a rather limited character. In Opole Region, there occur additional limitations relating to the demographic and economic development of the region. Nevertheless, these negative trends must be counteracted in a decisive way. Participation in formalized forms of life learning does not exhaust human activity in this respect. Self-education cannot be ignored as an individual activity that makes it possible to acquire plenty of vital professional competences. It is more and more often postulated today to facilitate certification and formal confirmation of the acquired skills.

EDUKACJA A ROZWÓJ REGIONALNY

Wprowadzenie

Zgodnie ze współczesnymi koncepcjami rozwoju regionalnego do najistotniejszych czynników rozwoju społeczno-gospodarczego zalicza się jakość zasobów ludzkich i umiejętność współpracy. Szczególnie wykształcenie oraz ciągłe podnoszenie kwalifikacji są ważnymi czynnikami i generatorami rozwoju regionów i kraju.

Doświadczenia krajów wysoko rozwiniętych pod względem ekonomicznym dowodzą, że sukcesy gospodarcze, wysoka pozycja tych krajów na rynku światowym i konkurencyjność gospodarek w coraz większym stopniu zależą od poziomu wiedzy społeczeństwa oraz umiejętności tworzenia i wykorzystywania wiedzy technicznej, ekonomicznej, informatycznej itd. w procesach gospodarczych.

Głównym celem pracy jest ukazanie zależności między edukacją a rozwojem społeczno-gospodarczym, a studium przypadku dotyczy województwa zachodniopomorskiego.

Dla zrealizowania celu w pracy omówione zostaną:

- współczesne czynniki rozwoju;
- edukacja i czynniki powiązane: poziom wykształcenia, wpływ edukacji na kapitał ludzki i społeczny, innowacje, wynalazczość, kulturę i rozwój społeczno-gospodarczy;
- edukacja a praktyka rozwoju: na przykładzie działań strukturalnych w województwie zachodniopomorskim,
- wnioski i rekomendacje.

1. Edukacja jako czynnik wzrostu gospodarczego

W gospodarce XXI wieku wiedza jest najcenniejszym zasobem, który decyduje o rozwoju gospodarki. Ograniczeniu ulega znaczenie zasobów naturalnych i nisko wykwalifikowanej siły roboczej, rośnie zaś rola kapitału ludzkiego. W raporcie Banku Światowego *Monitoring Environmental Progress* znajduje się próba oszacowania źródeł światowego bogactwa w kontekście trzech rodzajów kapitału (naturalnego, gospodarczego i ludzkiego – ten ostatni obejmuje kapitały społeczny i ludzki w rozumieniu modelu czterech kapitałów). Według tego źródła

20% światowego bogactwa przypada na kapitał naturalny (*natural capital*), 16% na kapitał gospodarczy (*produced assets*), natomiast reszta, 64%, na kapitał ludzki (*human resources*). Tak więc, jak widać z powyższego przykładu, ludzie i ich zdolności są najważniejszym zasobem i podstawą funkcjonowania gospodarki¹. W związku z powyższym we współczesnej gospodarce istnieje duże zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowanych pracowników, co znajduje potwierdzenie w strategii gospodarczej Unii Europejskiej „Europa 2020”. Wykwalifikowani pracownicy i naukowcy są najbardziej poszukiwani na rynku pracy i najlepiej opłacani. Rynek pracy i polityka edukacyjna są ściśle powiązane: zainteresowanie edukacją jest mniejsze wówczas, gdy rynki pracy nie zgłaszają zapotrzebowania na wysokie kwalifikacje, nawet jeśli umiejętności te mogą być potrzebne do wzmocnienia potencjału wzrostu.

Natomiast przedsiębiorstwa, które inwestują w badania oraz efektywnie wykorzystują zewnętrzne źródła wiedzy, rozwijają się dynamicznie i tworzą największą wartość dodaną. Największy potencjał dla takiego profilu rozwoju gospodarczego mają kraje i regiony, w których istnieją silne jednostki naukowo-badawcze zdolne do generowania nowej wiedzy i technologii, silne zaplecze gospodarcze zdolne do absorpcji i komercyjnego wykorzystania tej wiedzy oraz odpowiednie środki na finansowanie badań.

Gospodarki krajów wysoko rozwiniętych oparte są na rosnących zasobach ludzi dobrze wykształconych, posiadających umiejętności twórcze i innowacyjne, co jest niezbędnym warunkiem postępu technicznego, gospodarczego i społecznego².

Aby gospodarka oparta na wiedzy mogła się rozwijać, przede wszystkim należy zadbać o dostęp do wiedzy poprzez szeroko rozumianą edukację wszystkich grup społecznych. W 1964 roku Becker zdefiniował wydatki na edukację, szkolenia, opiekę zdrowotną itp. jako inwestycje w kapitał ludzki. W odróżnieniu od kapitału fizycznego ten rodzaj aktywów jest nieodłącznie związany z ludźmi, w których jest ucieleśniony. W literaturze ukształtował się pogląd dotyczący roli kapitału ludzkiego jako jednego z najważniejszych czynników decydujących o produktywności pracy (zarówno na poziomie zagregowanym, jak i indywidualnym), co następnie przekłada się na zwiększoną innowacyjność gospodarki i wyższe tempo wzrostu gospodarczego³. Kapitał ludzki wpływa pozytywnie również na ograniczenie nierówności dochodowych⁴ oraz na rozwój regionów. Z badań empirycznych wynika, że te regiony, które zdecydowały się na inwestycje w kapitał ludzki, rozwijają się szybciej od pozostałych, niezależ-

¹ Monitoring Environmental Progress (MEP). *A Report on Work in Progress*. World Bank, Washington 1995.

² Plan działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001-2006. Ministerstwo Gospodarki.

³ Więcej: G.S. Becker: *Human Capital. A Theoretical Analysis with special Reference to Education*. New York 1964. Patrz też: G.S. Becker: *The Economic Approach to Human Behavior*. University of Chicago 1976.

⁴ Więcej: D. Acemoglu: *Human Capital Policies and the Distribution of Income: A Framework for Analysis and Literature Review*. Treasury Working Paper Series 01/03, New Zealand Treasury.

nie od początkowego poziomu zamożności⁵. Do podobnych wniosków dochodzi Gemmell⁶, twierdząc że zarówno kapitał ludzki, jak i ich stopy wzrostu należą do głównych czynników wzrostu gospodarczego. Rodriguez i Rodrik⁷ podkreślają natomiast, że stosowane zazwyczaj instrumenty dla określenia związku między kapitałem ludzkim a wzrostem gospodarczym są nieodpowiednie.

Według Bilsa i Klenowa⁸ kraje posiadające wysoki wskaźnik rekrutacji w szkołach osiągają szybszy wzrost dochodu na mieszkańca, ponieważ wysoki poziom skolaryzacji powoduje szybką poprawę wydajności. Hanushek i Kimko⁹ dowodzą, że jakość kształcenia ma niezwykle wpływ na produktywność i krajowe stopy wzrostu.

Umiejętności i wiedza jednostek mają kluczowe znaczenie dla ich pozycji na rynku pracy. Osoby z wyższym wykształceniem i doświadczeniem zawodowym nie tylko otrzymują wyższe wynagrodzenia za swoją pracę, ale także mają większą szansę na zatrudnienie¹⁰. Wśród osób młodych, bez doświadczenia zawodowego lub wykształcenia, obserwuje się z kolei wysokie zagrożenie bezrobociem. Edukacja korzystnie wpływa także na dobrostan jednostek, w szczególności – na poziom ich zdrowia i kapitału społecznego¹¹.

Powiązania między poziomem rozwoju gospodarczego a inwestycjami w kapitał ludzki przebiegają w dwie strony. Z jednej strony kapitał ludzki, jako czynnik wzrostu gospodarczego, wpływa na tempo rozwoju regionu. Z drugiej zaś, zarówno jakość infrastruktury edukacyjnej, jak i inwestycje w umiejętności i wiedzę są wprost proporcjonalne do poziomu dochodów. Z obu względów kapitał wiedzy jako czynnik rozwoju coraz częściej analizowany jest w układzie regionalnym.

2. Edukacja a poziom rozwoju w województwie zachodniopomorskim¹²

Podstawowym wskaźnikiem badania poziomu i dynamiki regionalnej wykorzystywanym w badaniach regionalnych jest PKB na mieszkańca i jego realna zmiana. Należy zauważyć, że na wysokość regionalnego PKB w tym ujęciu

⁵ Więcej: M. Cardenas, A. Ponton: *Growth and convergence in Colombia 1950-1990*. „Journal of Development Economics” 1995.

⁶ N. Gemmell: *Evaluating the Impact of Human Capital Stocks and Accumulation on Economic Growth: Some New Evidence*. „Oxford Bulletin of Economics and Statistics” 1996, Vol. 58, s. 9-28.

⁷ F. Rodriguez, D. Rodrik: *Trade Policy and Economic Growth: a Skeptic Guide to the Cross-National Evidence*. NBER Working Paper 1999, No. 7081.

⁸ M. Bils, P.J. Klenow: *Does Schooling Cause Growth?* „American Economic Review” 2000, Vol. 90, s. 1160-1183.

⁹ E.A. Hanushek, D.D. Kimko: *Schooling, labour force quality, and the growth of nations*. „American Economic Review” 2000, Vol. 90, No. 5, s. 1184-1208.

¹⁰ J. Czapiński, T. Panek: *Diagnoza społeczna 2009 – warunki i jakość życia Polaków*. Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa 2009.

¹¹ Por.: K. Piech: *Wiedza i innowacje w rozwoju gospodarczym: w kierunku pomiaru i współczesnej roli państwa*. Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 2009.

¹² Analiza przeprowadzona została na podstawie: *Rocznik Statystyczny Województw*. GUS, Warszawa 2009.

największy wpływ ma poziom zamożności danego kraju. Analiza danych związanych z PKB pokazuje, że w ostatnich 10 latach rola gospodarcza województwa zachodniopomorskiego, w porównaniu z innymi regionami polskimi i Unii Europejskiej uległa znaczącemu obniżeniu. Pomimo faktu, że produkt krajowy brutto województwa zachodniopomorskiego w latach 1999-2008 systematycznie rósł, zmniejszał się jednak jego udział w krajowym PKB. W roku 1996 przy potencjale ludnościowym województwa wynoszącym 4,44% mieszkańców Polski, produkt krajowy brutto gmin województwa zachodniopomorskiego stanowił 4,60% krajowego PKB. W 2000 roku udział województwa w krajowym PKB wynosił 4,51%, by w 2007 roku osiągnąć poziom 4%, mimo że w analogicznym okresie wzrósł z poziomu 33 599 mln do 46 904 mln PLN. W okresie 1999-2006 udział Pomorza Zachodniego w krajowym PKB zmniejszył się aż o 9,65%, co było największym i wyróżniającym się spadkiem w skali kraju. W okresie 1999-2006 województwo zachodniopomorskie było najwolniej rozwijającym się polskim regionem, w końcu tego okresu PKB na mieszkańca było o 8,9 pkt. proc. niższe od średniej krajowej. Największy wpływ na taki wynik miało spowolnienie rozwoju w okresie 2001-2003. Poziom PKB na głowę mieszkańca jako procent średniej unijnej (UE = 100) wahał się na Pomorzu Zachodnim pomiędzy 23 a 28% i miał łagodną tendencję wzrostową. Region rozwijał się jednak zdecydowanie wolniej w stosunku do wszystkich regionów referencyjnych Unii Europejskiej – obszarów na poziomie NUTS-2, o zbliżonej charakterystyce, w tym także wobec regionów polskich. Zachodniopomorskie jest jedynym regionem nowych krajów członkowskich (spośród regionów referencyjnych), które osiągnęło wzrost poniżej 60%. Województwo zachodniopomorskie charakteryzuje przy tym jeden z najwyższych w kraju udziałów procentowych zatrudnionych w sektorze usług do pracujących ogółem. Jest to cecha rynku pracy charakterystyczna dla krajów rozwiniętych gospodarczo.

Dla gospodarki regionu eksport stanowi istotne źródło przychodów. W 2007 roku 28 061 podmiotów z obszaru województwa zachodniopomorskiego eksportowało towary o łącznej wartości 2 559 648 410 PLN. Największy udział w eksporcie ogółem miało przetwórstwo przemysłowe, które charakteryzowało się najbardziej dynamicznym wzrostem w badanym okresie. W latach 2002-2008 jego udział przekraczał 70% ogólnej wartości eksportu województwa. Zachodniopomorskie należy do województw o najtrudniejszej sytuacji na rynku pracy (stopa bezrobocia na dzień 31.12.2009 – 17,7%) i najniższym poziomie aktywności zawodowej. Wskaźnik zatrudnienia obrazujący udział pracujących w ogólnej liczbie ludności (wskaźnik zatrudnienia na dzień 31.12.2008 – 45,6%) w wieku produkcyjnym utrzymuje się w regionie na poziomie najniższym w Polsce i jest o 5 pkt. proc. niższy niż średnia krajowa. Obszary popegeerowskie, zwłaszcza te położone w najtrudniejszych terenach, cechuje nadal niski współczynnik aktywności zawodowej – pracuje tam jedynie 47% populacji. Osobną

kwestią jest problem dezaktywizacji zawodowej kobiet. W urzędach nie ma dla nich ofert pracy ani odpowiedniej oferty szkoleniowej. Region charakteryzuje się w związku z tym jednym z najniższych w kraju współczynników aktywności zawodowej kobiet w wieku produkcyjnym – w roku 2008 niewiele przekraczał on 60%, podczas gdy w ciągu dwóch wcześniejszych lat lokował się nawet poniżej tej granicy. Przystarzała struktura gospodarki województwa sprawia, że na przestrzeni lat 2004-2007 jego udział w ogólnopolskich nakładach na badania i rozwój spadł z 4,1% do 1,7%. Nakłady na działalność innowacyjną w przedsiębiorstwach przemysłowych w roku 2006 wyniosły 303,9 mln PLN. Stanowiło to 1,8% ogółu nakładów w kraju. Następują przekształcenia w profilu i strukturze wykształcenia mieszkańców regionu. Przez długie lata była ona nastawiona na obsługę gospodarki w sektorach o niskim stopniu zaawansowania technologicznego.

Szansą na zatrzymanie i odwrócenie wskazanych negatywnych tendencji są inwestycje w kapitał ludzki, wspierane przez umiejętną politykę regionalną. Pewne światło na wpływ różnego rodzaju nakładów na rozwój regionów dają badania De la Fuente i Vivesa¹³ dotyczące relacji opłacalności nakładów na infrastrukturę i na edukację w regionach Hiszpanii. Wyniki są jednoznaczne: w regionach najsłabiej rozwiniętych nakłady na edukację mają znacznie bardziej prorozwojowe znaczenie niż nakłady na infrastrukturę transportową. Przeciwna relacja zachodzi w regionach najwyżej rozwiniętych. Zatem, jak twierdzi G. Gorzelak¹⁴, każdemu regionowi należy dostarczyć to, czego względny brak jest barierą jego rozwoju.

Tezę tę wspierają wyniki badań Rodrigueza-Pose i Fratesiego¹⁵, które wykazały, że przyczyną niepowodzeń jest z reguły nadmierne poleganie na nakładach na infrastrukturę, która – o ile nie zostały stworzone inne mechanizmy rozwoju – albo pozostawała niewykorzystana, albo też oddziaływała na rozwój regionu wręcz odwrotnie niż oczekiwano. Regiony o niższym poziomie rozwoju powinny przeznaczać znacznie więcej środków na szeroko rozumianą edukację – czynnik, który może tak rozwinąć endogenne potencjały, aby budowana w nich infrastruktura rzeczywiście okazała się potrzebna i sprzyjała ich rozwojowi.

Analiza wykorzystania funduszy w poprzedniej perspektywie finansowej (2004-2006) wskazuje, że województwo zachodniopomorskie w ramach perspektywy 2004-2006 otrzymało łącznie ponad 3019 mln PLN z budżetu wspólnoty, co powinno stanowić ważny bodziec dla rozwoju gospodarczego i społecznego obszaru oraz wsparcie w procesie niwelowania zapóźnień rozwojowych.

¹³ A. De la Fuente, X. Vives: *Infrastructure and Education as Instruments of Regional Policy: Evidence from Spain*. „Economic Policy” 10 (20).

¹⁴ G. Gorzelak: *Obszary problemowe jako adresat polityki regionalnej – doświadczenia polskie i międzynarodowe*. W: *Budowanie spójności terytorialnej i przeciwdziałanie marginalizacji obszarów problemowych*. MRR, Warszawa 2011, s. 77.

¹⁵ A. Rodriguez-Pose, U. Fratesi: *Między rozwojem a polityką społeczną – europejskie fundusze strukturalne w regionach Celu 1*. „Studia Regionalne i Lokalne” 2004, z. 3.

Struktura środków objętych umowami o dofinansowanie była zdominowana przez wydatki na ochronę środowiska (42,3%) oraz infrastrukturę transportową (17,2%), a w szczególności przez inwestycje związane z oczyszczaniem ścieków i udostępnianiem wody pitnej oraz inwestycje drogowe i kolejowe. Wydatki na projekty związane z zasobami ludzkimi stanowiły jedynie 7,2% wartości umów (rys. 1). Struktura realizowanych programów rozwojowych w poprzedniej perspektywie finansowej w niewielkim stopniu uwzględniała nowe czynniki rozwojowe, w tym wydatki na edukację¹⁶. W nowej perspektywie finansowej 2007-2013 w województwie zachodniopomorskim największy nacisk położono na: aktywizację bezrobotnych i biernych zawodowo, a także pracowników restrukturyzowanych branż i przedsiębiorstw poprzez szkolenia, doradztwo zawodowe oraz akcje informacyjne (Działanie 6.1. oraz 8.1. PO KL), a także wsparcie inwestycji przedsiębiorstw i ich innowacyjności (Działanie 1.1. i 1.3. RPO WZP). Odrębne działania przeznaczono na wsparcie nauki oraz transfer wiedzy w regionie.

Negatywne skutki zbyt dużych dysproporcji w kapitale ludzkim pomiędzy regionami mogą przejawiać się m.in. w: powstawaniu obszarów bezrobocia strukturalnego i bierności zawodowej wskutek niedopasowania kwalifikacji siły roboczej do potrzeb rynku pracy, masowej emigracji ludzi młodych lub wykształconych z takich obszarów i związanych z tym problemów demograficznych, dysproporcji szans ludzi młodych na skutek różnego stopnia przygotowania do dalszej nauki lub wejścia na rynek pracy, pogłębianiu luki cywilizacyjnej i różnic w poziomie zamożności pomiędzy poszczególnymi obszarami, powstawaniu enklaw charakteryzujących się występowaniem patologii społecznych na skutek bardzo niskiego poziomu kapitału społecznego¹⁷.

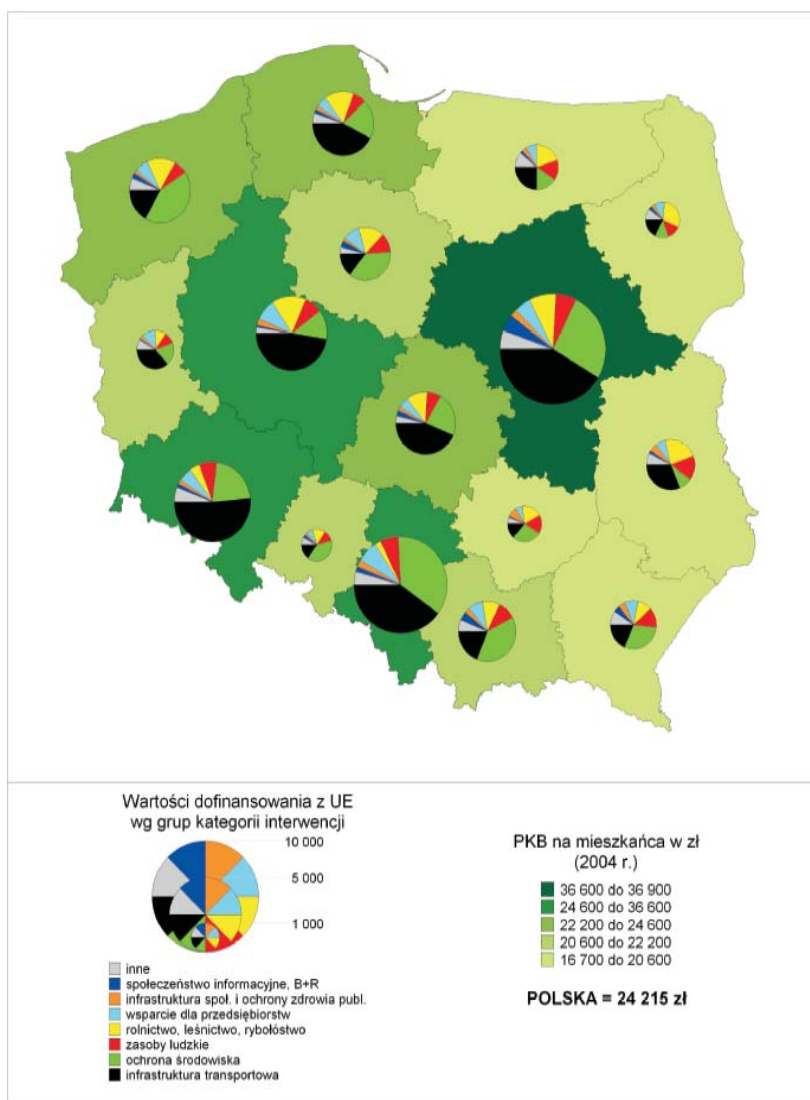
W województwie zachodniopomorskim najlepiej wyedukowana siła robocza koncentruje się w największych ośrodkach regionu. Spadek znaczenia szkół wyższych w województwie względem innych regionów może budzić niepokój w kontekście konkurencyjności województwa zachodniopomorskiego. Bezzględna liczba studentów w zachodniopomorskim wzrosła w okresie 2000-2008 o niecałe 4,5%, a w całym kraju aż o 88%. We wspomnianym czasie wzrost liczby absolwentów w województwie wyniósł 56%, a w Polsce 185%. Struktura absolwentów szkół wyższych według typów kierunku studiów w 2000 roku przedstawiała się mniej korzystnie niż przeciętnie w kraju. Absolwenci tych kierunków studiów, które najbardziej przyczyniają się do wzrostu innowacyjności regionu¹⁸, stanowili wówczas jedynie 14,2% wszystkich, wobec średniej dla kraju wynoszącej 18,4%. W 2008 roku sytuacja wyglądała dużo lepiej,

¹⁶ Pierwszy okres wykorzystania funduszy strukturalnych w Polsce. Raport IZ PWW, Warszawa, wrzesień 2005, s. 8.

¹⁷ Więcej: H. Westlund: *Social capital in the knowledge economy*. Springer, Berlin-New York 2004.

¹⁸ Por.: K. Piech: *Wiedza i innowacje w rozwoju gospodarczym: w kierunku pomiaru i współczesnej roli państwa*. Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 2009.

także w porównaniu do innych regionów. Udziały te były równe odpowiednio 27,9% i 24,7%, co oznaczało awans regionu z 13. na 6. miejsce w kraju.



Rys. 1. Struktura udzielonego dofinansowania według grup kategorii interwencji (stan na koniec 2006 roku)

Źródło: „Przegląd Regionalny” nr 2, MRR, Warszawa, wrzesień 2008.

Charakterystyczną cechą szkolnictwa wyższego w województwie zachodniopomorskim w 2000 roku był stosunkowo duży (na tle innych regionów) udział absolwentów studiów niestacjonarnych oraz absolwentów szkół niepublicznych. Sytuacja ta uległa zmianie w 2008 roku. Należy ocenić to pozytywnie w kon-

tekście jakości kształcenia, a zwłaszcza oferty edukacyjnej, jako że większość kierunków, które uznaje się za najlepiej odpowiadające potrzebom rynku pracy i najkorzystniej wpływające na innowacyjność i rozwój, prowadzona jest głównie lub wyłącznie w trybie stacjonarnym na uczelniach publicznych¹⁹.

Pod względem poziomu innowacyjności gospodarki województwo zachodniopomorskie zajmuje na tle kraju pozycję poniżej przeciętnej (tabela 1). Wskazać można na niski poziom inwestycji, niski poziom nakładów B+R, niską liczbę zgłoszonych patentów oraz relatywnie małą liczbę podmiotów z nowoczesnych branż gospodarki. Wśród tych ostatnich najlepiej funkcjonuje sektor IT w Szczecinie, jednakże nie wyróżnia się on na tle innych dużych miast kraju. Funkcjonujące w regionie duże przedsiębiorstwa (w tym podmioty z udziałem kapitału zagranicznego) w dość wąskim zakresie przyczyniają się do wzmocnienia potencjału gospodarczego regionu i nie są istotnym źródłem transferu nowych technologii.

Tabela 1

**Potencjał innowacyjny regionu zachodniopomorskiego na tle kraju
w latach 2004-2006**

	Region	Polska	Lokata w kraju	Region	Polska	Lokata w kraju	Region	Polska	Lokata w kraju
	2004			2005			2006		
Udział nakładów na B+R w PKB (w %)	0,17	0,56	13	0,17	0,57	13	b.d.	b.d.	b.d.
Liczba jednostek B+R	17	957	12	17	1097	14	17	1085	15
Nakłady na działalność B+R ogółem (w mln PLN)	64,2	5155,4	11	70,0	5574,5	11	81,6	5892,8	11
Nakłady na działalność innowacyjną w przemyśle (w tys. PLN)	4472	723360	13	9110	912337	13	6579	936575	15
Liczba wynalazków krajowych zgłoszonych do Urzędu Patentowego RP	b.d.	b.d.	b.d.	70	2028	9	83	2113	8
Liczba zatrudnionych w działalności B+R	2042	78362	10	2026	76761	10	2249	73554	10

¹⁹ Więcej: *Kapitał ludzki w województwie zachodniopomorskim: aktualne działania, zagrożenia, potrzeby i kierunki rozwoju. Raport końcowy*. IBS, Warszawa 2010.

cd. tabeli 1

Nakłady na działalność B+R na jednego mieszkańca (w PLN)	38	135	14	41	146	14	48	155	14
--	----	-----	----	----	-----	----	----	-----	----

Źródło: M.E. Sokołowicz: *Polityka innowacyjna województwa zachodniopomorskiego (studium przypadku)*. W: *Zdolności innowacyjne polskich regionów*. Red. A. Nowakowska. Łódź 2009, s. 58.

W zachodniopomorskim podstawą podaży innowacji są głównie ośrodki akademickie. Liczba tych uczelni w skali kraju jest jednak bardzo mała. Średnia ogólnokrajowa w stosunku do ludności regionu (około 5% populacji Polski) to około 40 tego typu placówek²⁰. Podkreśla się ponadto, iż wymienione szkoły wyższe charakteryzuje niedostosowanie do zapotrzebowania na kierunki techniczne ze strony gospodarki, a także ich słabe związki z uczelniami światowymi, niska pozycja uczelni w rankingach oraz niski stopień ich powiązań z gospodarką (co czwarty badany podmiot sektora B+R nie ma żadnych kontaktów naukowo-badawczych w kraju, a co drugi za granicą)²¹. W obecnej chwili regionalny system innowacji w zachodniopomorskim jest na tle innych polskich regionów relatywnie słabo rozwinięty. Znajduje się w nim stosunkowo mało innowacyjnych przedsiębiorstw, instytucji okołobiznesowych, jednostek badawczo-rozwojowych (czyli takich podmiotów naukowo-badawczych, które znajdują się najbliżej sektora przedsiębiorstw) oraz brak jest odpowiedniej liczby instytucji oferujących kapitał podwyższonego ryzyka. Od wielu lat w regionie istnieją dwa parki technologiczne: Szczeciński Park Naukowo-Technologiczny oraz Koszaliński Park Naukowo-Technologiczny. Bariery rozwoju systemu innowacji są też braki kadrowe oraz brak stałego finansowania instytucji działających na rzecz innowacyjności w województwie zachodniopomorskim.

Jak wynika z powyższego przeglądu, województwo zachodniopomorskie to układ terytorialny nieatrakcyjny dla działalności gospodarczej, którą można określić przemysłem technicznie zaawansowanym i usługami wiedzy.

Podsumowanie

Współcześnie edukacja, obok takich czynników jak dostępność, wielkość rynku, korzyści aglomeracji itp., stanowi podstawę rozwoju regionalnego, wywierając wpływ na dynamikę i typ tego rozwoju. W kontekście pogłębiania różnic w rozwoju gospodarczym regionów jest głównym elementem nie tylko ożywienia gospodarczego, ale także rozwoju.

²⁰ *Regionalna Strategia Innowacyjności w Województwie Zachodniopomorskim 2004*, s. 18, <http://www.rsi.org.pl/dane/download/rsizp.pdf>, dostęp: 20.08.2008.

²¹ *Ibid.*, s. 19.

Poprawa skuteczności i efektywności wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe będzie wymagać działań na wcześniejszych poziomach edukacji, dlatego interwencje na wcześniejszych etapach edukacji mogą być bardzo opłacalne.

Reforma systemów szkolnictwa wyższego, szczególnie w aspekcie zarządzania, posiada potencjał do zwiększenia efektywności wydatków publicznych. Systemy szkolnictwa wyższego są bardziej efektywne, gdy instytucje szkolnictwa wyższego mają podstawową autonomię i elastyczność, w szczególności w zakresie polityki zatrudnienia, oraz niezależność finansową.

Poza większą efektywnością szkolnictwa wyższego konieczne jest zapewnienie długoterminowego finansowania. W związku z tym należy zwrócić uwagę na fakt, że starzenie się społeczeństwa może przynieść dodatkowy nacisk na finansowanie szkolnictwa wyższego z trzech głównych powodów: po pierwsze, ze względu na stopniowe wydłużanie życia zawodowego pojawi się zapotrzebowanie na okresowe kształcenie i przekwalifikowania zawodowe. Po drugie, edukacja i szkolenia będą coraz ważniejsze w osiąganiu wzrostu wydajności potrzebnej do zapewnienia wysokiego i trwałego wzrostu gospodarczego. I po trzecie, przyszłe koszty szkolnictwa wyższego zwiększy również, zgodnie z oczekiwaniem, wzrost liczby studentów z powodu wyższych wskaźników uczestnictwa.

Z tego powodu należy poważnie rozważyć wprowadzenie prywatnego finansowania szkolnictwa wyższego. Wzrost prywatnych źródeł finansowania staje się ważny w sytuacjach, w których ograniczone finansowanie publiczne wynika z nadmiernego ograniczenia liczby studentów. Jeżeli wzrost finansowania szkolnictwa wyższego pochodzić będzie z wyższych opłat studenckich, ważne jest, aby dobrze funkcjonował system dotacji i/lub pożyczek utworzonych w celu zapewnienia dostępu dla biedniejszych studentów.

Od cech wyposażenia w edukację zależy rozwój endogeniczny i egzogeniczny, jak również wyspecjalizowany lub zróżnicowany profil regionalnej produkcji i usług. Edukacja warunkuje także to, czy o względnej konkurencyjności miejsca stanowią przede wszystkim działalności oparte na niskich kosztach pracy, czy też na postawach i kwalifikacjach miejscowej kadry. Literatura dostarcza dowodów na korzyści płynące z edukacji dla jednostek i społeczeństwa. Dla jednostki poziom wykształcenia jest kluczowym wyznacznikiem zarobków i ma znaczący wpływ na wyniki na rynku pracy.

Literatura przedmiotu, ale także doświadczenia krajowe i zagraniczne jednoznacznie wskazują, że na rozwój ogólnego poziomu kapitału ludzkiego silny wpływ ma dostępna infrastruktura edukacyjna. Na wczesnym etapie rozwoju danej jednostki niezwykle istotne jest to, aby miała zapewniony łatwy dostęp do szeroko rozumianej infrastruktury edukacyjnej (przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły średnie), nie bez znaczenia jest również wyposażenie szkół (komputery, wyposażenia pracowni). Ponadto dostęp do dobrej i łatwo dostępnej opieki przed-szkolnej i szkolnej powoduje, że rodzice dzieci mogą więcej czasu poświęcić na

swój własny rozwój, udział w szkoleniach, podjęcie wcześniej przerwanej edukacji, co w istotny sposób przyczynia się do zwiększania ich umiejętności. W ten sposób efektywnie stworzona sieć infrastruktury edukacyjnej przyczyniać się będzie nie tylko do zwiększenia jakości zasobów ludzkich osób bezpośrednio z niej korzystających (najczęściej dzieci oraz osób młodych), ale także ich rodziców.

Inwestycja w edukację jest krytycznym czynnikiem dla zagregowanej produktywności i wzrostu gospodarczego, ponieważ współczesny wzrost oparty jest na postępie technicznym, który wymaga bardziej wykwalifikowanych i wykształconych pracowników. Inwestycje w edukację zapewniają również korzyści niepieniężne, takie jak wyższa średnia długość życia, większy udział w życiu społecznym i obywatelskim, większa spójność społeczna i ograniczona przestępczość.

EDUCATION AND REGIONAL GROWTH

Summary

According to contemporary concepts of regional growth, the most important factors of socio-economic development are the quality of human resources and their ability to cooperate. Especially education and constant skills development are important factors and generators of growth in the regions and the country. The experience of economically developed countries show that the economic successes, the high rank of these countries in the world market and the competitiveness increasingly depend on the level of public knowledge and the ability to create and use technical, economic, information, etc., knowledge in the economic terms. In the process of globalization, the quality of human factor plays larger role and regions take over the role of the state more or less.

Among the factors influencing the competitiveness of the regions first of all are:

- supply of skilled workpower,
- opportunities for learning in the region,
- demand for a highly skilled work,
- certain number of skilled workers willing to improve their skills,
- availability of research centres,
- quality of education institutions.

The main purpose of this paper is to show the relationship between education and socio-economic growth on the case study of West Pomerania.

The article discusses:

- contemporary growth factors;
- education and related factors: the level of education, the impact of education on human and social capital, innovation and discovery, culture and socio-economic growth;
- education and development: on a case study example of structural changes in Western Pomerania,
- conclusions and recommendations.

**„Problemy edukacji
wobec rozwoju społeczno-gospodarczego”
Red. A. Rączaszek, W. Koczur
Studia Ekonomiczne**

1. Łukasz Borecki, mgr, Uniwersytet Opolski
2. Izabela Buchowicz, dr, Szkoła Główna Handlowa
3. Marcin Forkiewicz, dr inż., Politechnika Gdańska
4. Agnieszka Gawor, dr, Uniwersytet Opolski
5. Radosław Jeż, dr, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach
6. Edyta Jurczak-Pejko, dr, Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku
7. Elżbieta Kryńska, prof. dr hab., Instytut Pracy i Spraw Socjalnych
8. Agnieszka Lorek, dr, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach
9. Agnieszka Makarewicz-Marcinkiewicz, dr, Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu
10. Marta Makuch, dr, Uniwersytet Wrocławski
11. Krystyna Piotrowska-Marczak, prof. dr hab., Uniwersytet Łódzki
12. Gabriela Plencler-Borecka, mgr, Uniwersytet Opolski
13. Małgorzata Podogrodzka, dr, Szkoła Główna Handlowa
14. Andrzej Przymeński, Prof. dr hab., Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu
15. Robert Rauziński, prof. dr hab., PIN-Instytut Śląski w Opolu
16. Anita Richert-Kaźmierska, dr inż., Politechnika Gdańska
17. Magdalena Rojek-Nowosielska, dr, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu
18. Marta Rostropowicz-Miśko, dr, Uniwersytet Opolski

19. Małgorzata Rószkiewicz, prof. dr hab., Szkoła Główna Handlowa
20. Anna Skórska, dr, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach
21. Beata Skubiak, dr, Uniwersytet Szczeciński
22. Teresa Sółdra-Gwiżdż, dr, PIN-Institut Śląski w Opolu
23. Aleksandra Stańczyk, mgr, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach
24. Kazimierz Szczygielski, dr hab., PIN-Institut Śląski w Opolu
25. Helena Szewczyk, dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach
26. Janusz Sztumski, prof. dr hab., Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfańtego
27. Grzegorz Węgrzyn, dr, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach