Kazimierz Denek

Rola edukacji w tworzeniu kapitału ludzkiego

Cieszyński Almanach Pedagogiczny 2, 11-37

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Kazimierz Denek

Rola edukacji w tworzeniu kapitału ludzkiego

> Najważniejszą wartością każdego społeczeństwa jest dobrze wykształcony i ukształtowany, światły człowiek. To jest najcenniejsza i niezastąpiona wartość narodu, który realnie patrzy w przyszłość.
>
> Przemysław Przybylski

Rozpoczęty przed dekadą wiek został ogłoszony stuleciem wiedzy w rozumieniu jej posiadania (*knowledge*) i nauczania (*teaching*) oraz naukowego poznawania (*research*). Zorientowane jest ono na tworzenie kapitału ludzkiego. Źródłem jego wzrostu jest edukacja, która powinna stać się „narodowym priorytetem"[1]. Tymczasem przypomina ona statek, którego kapitan nie określił docelowego portu, utracił kontrolę nad sterem albo – co gorsza – wysiadł na ląd, pozostawiając statek bez sternika. Tymczasem w krajach Unii Europejskiej podejmowane są wysiłki na rzecz dostosowania edukacji do „społeczeństwa i gospodarki wiedzy"[2]. Oznacza to upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównanie szans edukacyjnych oraz istotną poprawę jakości edukacji[3].

---

[1] *Edukacja narodowym priorytetem*. Warszawa–Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989. Raport o stanie oświaty, opracowany pod kierunkiem C. Kupisiewicza – przewodniczącego Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Por. też *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85. rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*. Red. K. Denek, W. Kojs, J. Kopel, E. Kraus. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas", 2009.

[2] A. Bogaj: *Kształcenie ogólne. Między tradycją a nowoczesnością*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000; K. Denek: *Education in the proces of system transformation*. In: *Evolution of educational system in Central European Countries*. Ed. S. Juszczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000; K. Denek: *Edukacja w stuleciu wiedzy*. „Hejnał Oświatowy" 2000, nr 5; Idem: *The reform of the educational system. Treshold and bariers*. In: *Dillemans of educational change post-communist Poland*. Eds. E. Górnikowska-Zwolak, D.K. Marzec, A. Radziewicz-Winnicki. Katowice: Śląsk Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe, 2000; W. Rabczuk: *Czy strategia edukacyjna Unii Europejskiej jest zagrożona*? „Nowa Szkoła" 2004, nr 1.

[3] K. Denek: *Reforma systemu edukacji po trzech latach*. „Wychowanie na co dzień" 2001, nr 4/5; A. Karpińska: *W kręgu powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych – „kręgi" inspirowane*

Przede wszystkim zabiega się, żeby „nauczanie w większym niż dotychczas stopniu kładło nacisk na wyrabianie w uczniach samodzielności myślenia, twórczości i działania”[4]. Dlatego zastępuje się długowieczne i dominujące nauczanie oraz uczenie się tradycyjne przez kształcenie transgresyjne[5].

Wśród procesów innowacyjnych służących unowocześnianiu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole na uwagę zasługują przedsięwzięcia dotyczące: doskonalenia mistrzostwa pedagogicznego (*mastery learning*); eksponowania w edukacji szkolnej kształcenia: binarnego, blokowego, problemowego, programowanego, wielostronnego, wyzwalającego, zintegrowanego i zróżnicowanego[6]; zwiększania efektywności zajęć szkolnych[7]; wzbudzania i rozwoju wśród uczniów zaciekawienia, zainteresowania i zamiłowania do poszczególnych przedmiotów nauczania, zamiast spotykanego ciągle jeszcze „faszerowania ich głów” nudnymi zajęciami, które wywołują u nich „odruchy alergiczne”. Pociąga to za sobą konieczność przechodzenia do modelu kształcenia generatywnego i doktryny krytyczno-kreatywnej[8]. W tym celu dąży się do kreowania, a także upowszechniania modeli edukacji refleksyjnej, która ukierunkowana jest nie tyl-

refleksją i namysłem pedagogicznym Jubilata. W: *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski. Poznań: Firma Wydawnicza „MS Ag”, 2003.

[4] H. Samsonowicz: *Kaganek się tli*. „Tygodnik Powszechny” 2004, nr 10; U. Szuścik: *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

[5] J. Kozielecki: *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987; Idem: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Żak, 1997; S. Włoch: *Kształcenie transgresyjne wyzwaniem edukacji XXI wieku*. W: *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski. Wrocław: Wydawnictwo WiN, 2003.

[6] K. Denek, H. Gąsior, J. Gnitecki: *Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1982; Z. Jasiński: *Na pograniczach. Kultura, ludzie, problemy*. Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, 1991; K. Kruszewski: *Nauczanie tradycyjne – czarny charakter pedagogiki*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 1; Z. Kwieciński: *Tropy – ślady – próby*. Poznań–Olsztyn–Toruń: Edytor, 2000; C. Kupisiewicz: *Nauczanie programowane*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1973; T. Lewowicki: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa–Rzeszów: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, „Foto-Art”, 1994; W. Okoń: *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.

[7] K. Denek: *O wyższą efektywność procesu kształcenia i jego lepszą jakość*. W: *Teoria i praktyka kształcenia: w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Białystok: Trans Humana, 2003; *Programowanie dydaktyczne w szkole wyższej*. Red. K. Denek. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984; W. Puślecki: *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: OTPN, 1995; Idem: *Pełnomocność ucznia*. Kraków: Impuls, 2002; Idem: *Po trzech latach zintegrowanej edukacji*. Kraków: Impuls, 2003; R. Więckowski: *Nauczanie zróżnicowane*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1973; S. Włoch: *Zintegrowany system pracy wychowawczej przedszkola*. Opole: WSP, 1989.

[8] C. Banach, A. Rajkiewicz: *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015*. „Nowa Szkoła” 2004, nr 1.

ko na kształtowanie i rozwój wartości, ale także na dobór adekwatnych do nich treści i metod[9].

Wbrew temu, co zakłada się dość powszechnie w edukacji i naukach o niej, celem szkoły nie jest kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia uczniów, lecz przede wszystkim rozwój ich myślenia twórczego. Pierwsze z nich koncentruje się głównie na podważaniu i odrzucaniu zastanego, poszukiwaniu niebezpieczeństw i konstruowaniu systemu podejrzeń. Zatem krytyczne myślenie nie orientuje się na tworzeniu nowej jakości. Nie ma ono właściwości budowania, co najwyżej może być jedynie jego etapem. Stąd kształtowanie myślenia krytycznego nie powinno pretendować do zasadniczego celu współczesnej szkoły. Do roli tej kwalifikuje się kształtowanie wśród uczestników procesu kształcenia umiejętności myślenia twórczego[10].

Powstaje pytanie: dlaczego te przedsięwzięcia wymienione jedynie przykładowo, które służą wzrostowi kapitału ludzkiego, są co najwyżej okazjonalne w naszej edukacji? Są zatem wystarczające powody, żeby zająć się kapitałem ludzkim, wraz z najważniejszymi uwarunkowaniami oraz ukazać znaczenie edukacji w jego tworzeniu.

Edukacja w aspekcie kapitału ludzkiego

Rozwój społeczno-ekonomiczny i kulturalno-edukacyjny kraju dokonuje się dzięki kapitałowi ludzkiemu. Traktuje się go jako „zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia i energii witalnej zawarty w danym społeczeństwie/narodzie. Kapitał ludzki jest zasobem, który jest źródłem przyszłej satysfakcji, zarobków czy też, ogólnie mówiąc, usług o jakiejś wartości. Stanowi część człowieka, bo jest z nim związany. Jest on ludzki, ponieważ jest ucieleśniany w człowieku i jest kapitałem, ponieważ jest źródłem przyszłej satysfakcji lub przyszłych zarobków, lub jednego i drugiego”[11]. Gromadzi się go przez inwestowanie w siebie.

Kapitał ludzki rozpatruje się wąsko lub szeroko. W pierwszym przypadku odnosi się go do „jakościowych cech dostępnego w gospodarce zasobu pracy, który

[9] K. Denek: *Axiologie und Teleologie der Ausbildung in Kreise der Schultheorie und Praxis*. In: *Aktuelle Probleme der Pädagogik in Polen*. Hrsg. J.F. Materne: Pulheim: Materne, 1997; K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Michałowski: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1: *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003; B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Pulinowa, A. Murzyn: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 2: *Poszukiwanie ładu umysłu i serca*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.

[10] K. Denek: *The poem „instant”, „education of the tomorrow” and the Tatras (Introduction).* In: *Education of the tomorrow.* Eds. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2003.

[11] T.W. Schulz: *Investment in human capital*. New York–London: The Free Press, 1971, s. VII.

jest efektem inwestycji w oświatę i kształcenie. Natomiast w szerokim ujęciu do nakładów tworzących czy też zwiększających zasób kapitału ludzkiego zalicza się nie tylko nakłady na oświatę i kształcenie, ale również inwestycje w zdrowie, kulturę, ochronę środowiska, gdyż wpływają one lub mogą wpływać na poprawę cech jakościowych pracy ludzkiej"[12]. Żeby wprowadzać „w życie rozwiązania z zaawansowaną technologią, niezbędni są ludzie wyposażeni w fachową wiedzę, o innowacyjnym nastawieniu, które stają się bronią w walce z wieloma problemami społecznymi takimi, jak bezrobocie, wykluczenie społeczne oraz jako podstawowa determinanta konkurencyjności […]. Edukacja stwarza szerokie możliwości wyposażenia jednostek w potencjał, który przełoży się na lepsze ich usytuowanie i w konsekwencji możliwości rozwojowe grup społecznych i społeczeństwa jako całości"[13].

Przełomowe znaczenie dla analiz związków występujących między wykształceniem a wzrostem gospodarczym miało pojawienie się teorii ludzkiego kapitału (*human capital*) i inwestycji w człowieka (*human investment*)[14]. Zawdzięcza się je T.W. Schultzowi i G.S. Backerowi. Wykazali oni w swoich pracach opłacalność nakładów na edukację. Stwierdzili, że pomimo stałego wzrostu kosztów inwestycje w człowieka są znacznie bardziej opłacalne niż te, które przeznacza się na powiększenie kapitału rzeczowego. Do podobnych wniosków w swych badaniach doszli: E.F. Denison, F. Haribson i Ch. Meyers, F. Edding, M. Blaug, E. Cohn i T.T. Jeske, J. Mincer, G. Psacharopoulos[15].

Co stanowi istotę ludzkiego kapitału? Jest nią zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia i energii witalnej, tkwiący w danym narodzie. Stanowią one źródło przyszłej satysfakcji, wynagrodzenia za wykonywaną pracę, czyli świadczonych usług społecznie wartościowych. Jakość kapitału ludzkiego wzrasta przez: ochronę zdrowia (wpływającego na długość życia, witalność, siłę i wigor ludzki); kształcenie, dokształcanie i doskonalenie kadr; migracje; gromadzenie informacji i badania naukowe.

W tworzeniu kapitału ludzkiego istotną rolę odgrywa edukacja. Zdobywana w jej trakcie wiedza stanowi siłę napędową cywilizacji[16]. Zasoby wiedzy i zdrowia zgromadzone w człowieku stanowią jeden z podstawowych czynników

[12] M. Janoś-Kresło: *Usługi społeczne w procesie przemian systemowych w Polsce*. Warszawa: SGH, 2002, s. 23–24.

[13] G. Krzyminiewska: *Edukacja a perspektywy rozwoju społeczno-gospodarczego Polski*. W: *Gospodarka a społeczeństwo*. Red. J. Sikora. Poznań: Wydawnictwo i Drukarnia Uni-Druk, 2010, s. 124–125.

[14] J. Heckmann: *Incest in the very young.* Chicago: University of Illinois Press, 2006; K. Lukas: *Investing in infants and toddlers*. Dostępne w Internecie: www.Zerotothree.org/policy/pdf/The%20 [data dostępu: 20.11.2010].

[15] P.F. Drucker: *Społeczeństwo prokapitalistyczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1999; J. Grodzicki: *Edukacja czynnikiem rozwoju gospodarczego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000; *Wykształcenie i rynek*. Red. I. Białecki, J. Sikorska. Warszawa: Tepis, 1998.

[16] G. Backer: *Znaczenie kapitału ludzkiego*. „Społeczeństwo" 1977, nr 1–2.

wzrostu ekonomicznego. Dlatego inwestowanie w człowieka „pomnaża bogactwo kraju, przyspiesza postęp cywilizacyjny i zwiększa jego konkurencyjność w wymianie międzynarodowej"[17]. Jest swoistym bogactwem, które odzwierciedla się w rozwoju społecznym i kulturowym człowieka oraz społeczeństwa. Innymi słowy: potencjał interesującego nas tu kapitału tworzy się i powiększa w drodze inwestowania w człowieka[18]. Stanowi ono główny czynnik wzrostu gospodarczego[19]. Dlatego Rada Europy podczas spotkania na szczycie w Lizbonie (marzec 2000 roku) zaapelowała do swych członków, aby zwiększyli inwestycje w zasoby ludzkie[20]. Co zrobić, by od deklaracji przejść do konkretnych działań?

W społeczeństwach, które traktują edukację jako istotny czynnik wzrostu gospodarczego i orientują ją ku rynkowi pracy, efekty kształcenia mają swoją rangę[21]. Eksperci Światowego Banku wskazują, że udział kapitału, zasobów naturalnych i wykwalifikowanej pracy (*human resources*) w rozwoju gospodarczym wynosi odpowiednio 16%, 20% i 64%[22]. Dlatego dane o wpływie kapitału ludzkiego na rozwój gospodarczy mogą stanowić jeden z punktów wyjścia prac nad doskonaleniem reformy systemu edukacji narodowej[23].

W wymiarze ekonomicznym nakłady na ludzki kapitał nie traktuje się jako wydatki na konsumpcję. Stanowią one część bardzo ważnych inwestycji w człowieka (*human investment*). Jest to sygnał dla edukacji, że nie może ona w procesie kształcenia gubić diamentów, którymi są uczniowie wybitnie uzdolnieni.

Ogląd kształcenia z perspektywy kapitału ludzkiego charakteryzuje się takimi określeniami, jak: produkcja wiedzy i jej kompetencji, usługi edukacyjne, oferta edukacyjna, popyt na określone kompetencje, inwestowanie w wykształcenie, zwroty z wykształcenia, rynek edukacyjny, czynniki demograficzne. Perspektywa ta ma już swoją tradycję badawczą. Zostały w miarę jednoznacznie zdefiniowane kategorie opisu i analizy edukacji. Ponadto stosuje się dość konsekwentnie czytelne zasady konstruowania obrazu edukacji. Zawdzięcza się je ekonomii kształcenia. Język tej subdyscypliny z pogranicza nauk ekonomicznych i edukacji pozwala na stosunkowo precyzyjne i łatwe opisywanie systemu kształ-

[17] M. Janos-Kresło: *Usługi społeczne…*

[18] K. Denek: *Inwestowanie w kształcenie*. W: *Edukacja jutra. (VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe)*. Red. K. Denek, T.M. Zimny. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos", 2001; S.R. Domański: *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.

[19] M. Kabaj: *Inwestycje w człowieka*. W: Idem: *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu. Studium porównawcze*. Warszawa: Scholar, 1998.

[20] *Memorandum on lifelong learning*. Brussels: European Commission, 2000.

[21] *Knowledge menagement in the learning society*. Paris: OECD, 2000.

[22] The World Bank: *Monitoring environmental Progress – a report on work in Progress*. Washington: WB, 1995.

[23] M. Kabaj: *Efektywność kształcenia zawodowego w wybranych krajach. Przewaga systemu dualnego*. W: *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*. Red. U. Jeruszka. Warszawa: IPiSS, 2000.

cenia i jego ewaluację jako całości oraz poszczególnych elementów. Dokonane zgodnie z takim opisem kształcenie staje się czytelne dla osób zajmujących się edukacją. Dzięki temu łatwiejsze jest nie tylko porozumiewanie się między sobą, lecz także z partnerami zainteresowanymi podażą usług edukacyjnych. Stwarza to należytą podstawę do prowadzenia właściwej polityki edukacyjnej i integrowania jej z poszczególnymi sektorami, sferami, działami i gałęziami gospodarki narodowej. Planując ją, można ocenić, czy oferta ta co do poziomów i kierunków kształcenia odpowiada popytowi, a kompetencje tworzone przez szkoły są zgodne – co do treści i liczby absolwentów – z potrzebami rynku.

Czynniki demograficzne są tymi, które w sposób najbardziej oczywisty kształtują popyt społeczny na edukację. Dotyczy to zwłaszcza szczebla kształcenia obowiązkowego. Skutki tego oddziaływania w Polsce są istotne z racji zmienności struktury wieku ludności, wyrażają przemienne występowanie bardzo i mniej licznych generacji ludności w kolejnych grupach wieku, jako konsekwencji wyżów i niżów urodzeń. Te nierówności stawiają wyzwania przed systemem edukacji, który ma zaspokoić społeczny popyt na edukację.

Dynamika zmian demograficznych określa potrzeby edukacyjne kraju. Państwo za pomocą odpowiednich bodźców kształtuje strukturę ludności według płci i wieku – odpowiadającą zapotrzebowaniu ludności (*population responsive policies*). Określa skutki wynikające z istniejącej struktury ludności według płci, wieku i rozmieszczenia terytorialnego. Jest to właściwa polityka społeczno-ekonomiczna wyznaczana przez procesy i struktury demograficzne.

Współczesne zmiany społeczne, ekonomiczne i demograficzne mogą decydująco wpłynąć na kształt społeczeństwa XXI wieku. Lęk i niepewność jutra, wzrost postaw konformistycznych i egoistycznych, poczucie osamotnienia, moralne zobojętnienie na przejawy zła, kryzys tożsamości, a nade wszystko brutalizacja stosunków międzyludzkich powinna skłonić do „refleksji naprawczej”[24].

Spojrzenie na edukację z pozycji teorii i praktyki kapitału ludzkiego pomija humanistyczny wymiar edukacji (osobowościowy, społeczny, kulturowy) i zinstrumentalizuje jej uczestników, redukując ich do *homo economicus*. Trzeba je uzupełnić o koncepcje rozwoju kapitału ludzkiego (*human development*) oraz teorię kapitału społecznego (*social capital theory*) i potrzeb. Na tej podstawie, a także z uwzględnieniem odpowiedzialności spoczywającej na rządach, zatrudnienie uważa się za fundamentalne prawo człowieka. Zostało ono potwierdzone w pochodzącej z 1948 roku *Powszechnej deklaracji praw człowieka*, która w artykule 23, § 1 mówi: „Każdy ma prawo do pracy, wolnego wyboru zatrudnienia, sprawiedliwych i godziwych warunków pracy oraz do ochrony przed bezrobociem”.

Edukacja przedsiębiorczości. Otaczająca nas gospodarka rynkowa wymusza od najmłodszych lat na każdym członku społeczeństwa wiedzy pobudzanie du-

[24] A. Baran: *Edukacja w Polsce wobec zmian systemowych i demograficznych*. „Polityka Społeczna” 2004, nr 5–6.

cha i postaw przedsiębiorczości. Pojęcie to nie odnosi się jedynie do gospodarowania i prowadzenia przedsiębiorstwa. Dotyczy ono wszystkich sfer życia i działalności człowieka. Można je rozpatrywać w kategorii funkcji i cechy. Pierwsze z podejść charakterystyczne jest dla ekonomistów, a drugie – dla przedstawicieli nauk społecznych. Ostatnie z nich zakłada, że przedsiębiorczość kształtuje się w życiu rodzinnym w procesie edukacji. Istotna rola w kreowaniu przedsiębiorczości przypada edukacji[25]. Ma ona wspierać działania przedsiębiorczości[26]. Nie może sprowadzać się tylko do zdobywania wiedzy, lecz powinna promować: otwartość, samodzielność, innowacyjność, kreatywność, wiarygodność, umiejętność podejmowania trafnych i odpowiedzialnych decyzji i łączącego się z nimi ryzyka oraz umiejętności związane z: komunikacją i kooperacją interpersonalną, zdobywaniem informacji, racjonalizacją działań, reagowaniem na trudne sytuacje, ich rozwiązywaniem, efektywnym gospodarowaniem czasem. Błędy można naprawić, a pieniądze odzyskać, większość zawodów uzupełnić. Nie da się tego uczynić z czasem. Mija on bezpowrotnie. Niezupełnie jest prawdą, mówił Benjamin Franklin, że „czas to pieniądz". Jest on o wiele cenniejszy. Dlatego trzeba go jak najefektywniej wykorzystywać[27].

Komisja Europejska zaleca, żeby edukację dla przedsiębiorczości traktować jako koncepcję kształtowania przedsiębiorczych zachowań i umiejętności ułatwiających prowadzenie działalności gospodarczej bądź ograniczającej się do tego, jak rozpocząć i prowadzić własną firmę. Zachęca kraje członkowskie do promowania edukacji, która „rozwija ducha przedsiębiorczości i przygotowuje do pracy na własny rachunek"[28]. Niestety, przedsiębiorca nie był i nie jest w Polsce narodowym bohaterem. Niełatwo go znaleźć wśród bohaterów klasyki naszej literatury. Właściwie do wyboru mamy tylko *Lalkę* Bolesława Prusa, *Ziemię obiecaną* Władysława S. Reymonta i *Karierę Nikodema Dyzmy* Tadeusza Dołęgi-Mostowicza. Jak wiadomo, pozytywny bohater występuje tylko w tej pierwszej.

---

[25] S. Dawidziak: *Czy przedsiębiorczości można się nauczyć?* W: *Przedsiębiorczość młodzieży. Szanse, bariery, perspektywy*. Red. J. Merski, K. Piotrkowski. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Warszawie, 2003; M. Kulikowski, M. Zielińska: *Promowanie postaw przedsiębiorczych w nauczaniu na poziomie podstawowym i średnim w Europie*. W: *Przedsiębiorczość stymulatorem rozwoju gospodarczego*. Red. J. Brdulak, M. Kulikowski. Warszawa: Instytut Wiedzy. Szkoła Główna Handlowa, 2004.

[26] B. Glinka: *Kulturowe uwarunkowania przedsiębiorczości*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2008.

[27] P. Drucker: *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. Przekł. A. Ehrlich. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, 1992; Ph. Zimbardo: *Paradoks czasu*. Przeł. A. Cybulko, M. Zieliński, red. M. Materska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

[28] *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. The work programme on the future objectives of education and training systems*. Luksemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002, s. 28. Por. też K. Denek: *Cele edukacji europejskiej*. W: *Edukacyjne tendencje XXI wieku w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Białystok: Trans Humana, Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2005.

„Wokulski, Bucholc czy Dyzma? Która z tych trzech wersji przedsiębiorczości zwycięży w III Rzeczypospolitej? Im wyraźniej widzimy wokół siebie dwóch ostatnich, tym bardziej potrzebujemy tego pierwszego”[29].

Przypatrzmy się tym kwestiom na przykładzie zadania szczegółowego: rozwijanie przedsiębiorczości, zawartego w strategicznym celu państw Unii Europejskiej: *Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat*. Czytamy tam: „Procesy edukacyjne powinny również przyczyniać się do rozwoju świadomości dotyczącej roli i wagi przedsiębiorczości, zwłaszcza w regionie”[30], która polega m.in. na umiejętności rozwiązywania pojawiających się problemów, na inwestowaniu czasu i podejmowaniu starań w celu osiągnięcia powodzenia, jak i gotowości do występowania z inicjatywą i podejmowania ryzyka. Społeczeństwo wiedzy i gospodarka ukierunkowana na rozwój usług stwarzają milionom osób, niezależnie od wieku, możliwości rozpoczęcia działalności na własny rachunek, co powinno przyczynić się do zwiększenia liczby atrakcyjnych miejsc pracy dla młodszych studentów i osób dorosłych z doświadczeniem zawodowym.

Promowanie edukacji rozwijającej przedsiębiorczość i przygotowującej do prac na własny rachunek jest jednym z celów zawartych w wytycznych UE w sprawie zatrudnienia z roku 2001.

Kluczowe zagadnienia:

– rozwijanie przedsiębiorczości poprzez promowanie inicjatywy i kreatywności w procesie kształcenia;
– kształtowanie umiejętności niezbędnych do założenia i prowadzenia własnej firmy.

Środki służące stymulowaniu i monitorowaniu postępu (lista wskaźników):

1. Wskaźniki ilościowe:

– odsetek osób pracujących na własny rachunek w różnych sektorach gospodarki opartej na wiedzy (w szczególności w grupie wiekowej 25–35 lat);
– odsetek placówek edukacyjnych/szkoleniowych prowadzących doradztwo w zakresie tworzenia i prowadzenia własnej firmy.

2. Wskaźniki jakościowe (obszary wymiany doświadczeń):

– ocena przez sektor gospodarki młodych absolwentów różnego rodzaju szkół, którzy zakładają własne przedsiębiorstwa;
– perspektywy utrzymania się tych przedsiębiorstw na rynku;
– promowanie pracy na własny rachunek;
– rozwijanie przedsiębiorczości uczniów na różnych etapach kształcenia[31].

Stymulatorami rozwoju przedsiębiorczości staje się społeczeństwo obywatelskie, jeżeli wykorzystuje swe z tego zakresu kompetencje[32]. Niestety, w Polsce

[29] A. Kaczmarczyk: *Barany w Dyzmolandzie*. „Tygodnik Powszechny” 2004, nr 48, s. 17.

[30] A. Marszałek: *Rola uczelni w regionie*. Warszawa: Difin, 2010.

[31] *Educational and training…*, s. 28.

[32] K. Kietlińska: *Rola trzeciego sektora w społeczeństwie obywatelskim*. Warszawa: Difin, 2010.

mamy do czynienia z wąską przestrzenią społeczeństwa obywatelskiego[33]. Odbija się to ujemnie na jego przedsiębiorczości. Negatywnymi zjawiskami, które stoją w sprzeczności z zasadami społeczeństwa i przedsiębiorczości, są: pogłębiająca się niewrażliwość jego obywateli na dobro wspólne, skrajny, niemal patologiczny indywidualizm.

Niski stopień przedsiębiorczości i obywatelskości społeczeństwa pogłębiają bariery infrastrukturalne i technologiczne (dostępności do komputerów i Internetu oraz brak motywacji i umiejętności korzystania z nich), słaby poziom innowacyjności. Stwarza to niebezpieczeństwo powstawania luki informacyjnej u znacznego odsetka społeczeństwa, jego marginalizacji i wykluczania. Zapobiec temu może edukacja na wszystkich jej poziomach, przez starannie przemyślane i konsekwentnie realizowane wychowanie: umysłowe, moralne, społeczne, obywatelskie, państwowe, narodowe, estetyczne, ekologiczne, zdrowotne[34].

Wieloraki związek edukacji z rynkiem pracy. Cywilizacja wiedzy orientuje się w kierunku społeczeństwa merytokratycznego, w którym wykształcenie stanie się głównym kryterium w znajdowaniu zatrudnienia na wymagającym i zmiennym rynku pracy. Edukacja powiązana jest wielorako z rynkiem pracy. Są to relacje, które wynikają z roli wykształcenia, kwalifikacji i kompetencji zawodowych jako efektu edukacji dla pracownika, przedsiębiorstwa gospodarki i społeczeństwa. Wykształcenie i kwalifikacje są dla pracownika formą własności. Wyznacza ona jego status na rynku pracy, zapewnia bezpieczeństwo zatrudnienia, treść pracy, pozycję zawodową i jej rozwój oraz poziom płacy. Dla przedsiębiorstwa i gospodarki kwalifikacje pracowników stanowią niezbędny czynnik efektywnego funkcjonowania.

Edukację i gospodarkę można porównać do układu naczyń połączonych. Z jednej strony powstawanie lub rozwój dziedzin działalności ekonomicznej wywołuje zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje lub zwiększa popyt na określone grupy zawodowe. Z drugiej strony edukacja determinuje w znacznym stopniu gospodarkę. Innymi słowy, powiązanie edukacji i rynku pracy odbywa się na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Oznacza to, że rynek pracy jest uzależniony od edukacji, a równocześnie nań wpływa. To samo dotyczy edukacji. Zarówno rynek pracy, jak i edukacja są względem siebie autonomiczne.

O jakich podstawowych funkcjach edukacji możemy mówić w aspekcie zatrudnienia? Dadzą się one sprowadzić do funkcji ogólnej i specjalistycznej. Pierwsza z nich wyraża się w podniesieniu poziomu wiedzy, kształtowaniu wartości, postaw i osobowości uczniów. Oczekuje się od niej zapewnienia umiejętności odpowiadających zawodom, które wybrali absolwenci, i przygotowania specjalistycznego. Muszą oni być przygotowani nie tylko do funkcji oraz czynności

[33] *Stan społeczeństwa obywatelskiego w latach 1998–2006*. Warszawa: CBOS, 2006.

[34] *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2009.

bieżących, ale także powinni antycypować nowe zadania i wymuszać innowacje w działaniach i pracy.

Rozwój gospodarki rynkowej w Polsce wiąże się z istotnym zwiększeniem roli wykształcenia w określaniu szans na rynku pracy. Wynika to z zapotrzebowania na coraz wyższe kwalifikacje przy równoczesnym jego spadku na prostą pracę. Lepsze wykształcenie coraz częściej oznacza wyższe płace i mniejsze ryzyko bezrobocia.

Gospodarka rynkowa premiuje wykształcenie, stwarza nieobecną wcześniej szansę dla jednostek zdolnych, pracowitych, twórczych, chcących zdobywać wiedzę i rozwijać swoje umiejętności. Trudno oczekiwać, żeby potrzeby sektorów, sfer, działów i gałęzi gospodarki na wykwalifikowane kadry mogły być w pełni pokrywane przez różne ogniwa systemu edukacji narodowej. Nawet gdyby edukacja w najszerszym zakresie wychodziła naprzeciw systemowi zatrudnienia, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, to jednak nadal pozostaną wątpliwości w kwestii umiejętności określania i przewidywania tych potrzeb oraz dostosowywania się do nich szkolnictwa[35]. Na szczęście, elastyczność absolwentów i możliwości zastępcze w systemie zatrudnienia niwelują ograniczenia w ich planowaniu i prognozowaniu.

Nawet najbardziej znane korporacje muszą już zabiegać nie tylko o nowe rynki i kontrakty, lecz także o zdobycie i utrzymanie utalentowanych pracowników. Tylko wtedy będą w stanie utrzymać przewagę pod względem innowacyjności. Żeby ściągnąć do siebie najzdolniejszych, trzeba zagwarantować im nie tylko korzystne warunki pracy i płacy, lecz także wiarygodną ścieżkę kariery zawodowej. Pozwala to na mądre modyfikowanie ich zadań i wysyłanie czytelnego sygnału talentom na rynku, że mają do czynienia z korporacją przewidywalną i grającą z zatrudnionymi *fair play*. Taki wizerunek firmy w warunkach wojny o najzdolniejszych jest wart zachodu.

Edukacja także odgrywa wiodącą rolę w rozwoju współczesnych społeczeństw. Stwarza fundament ładu ekonomicznego, społecznego i politycznego w państwach opartych na demokratycznym kapitalizmie.

Od lat 60. ubiegłego wieku rozważania dotyczące edukacji pozostają pod wpływem „nowej ekonomii". Co to pojęcie oznacza? Wymyka się ono spod dokładnej definicji. Jest ściśle związane z oddziaływaniem czynnika ludzkiego wyrażonego poziomem jego wykształcenia i postępu technicznego na wzrost gospodarczy. W postępie technicznym kluczowa rola przypada wykształceniu i technologiom informacyjno-komunikacyjnym. Co w tej ekonomii jest nowego? Przymiotnik „nowa" nie oznacza, że w przeszłości w gospodarce brakowało innowacji. Obejmowały one m.in. rewolucję elektryczną i wynalezienie silnika spalinowego. Natomiast w komunikacji były nimi: telegraf, telefon, radio, te-

[35] K. Denek: *Rola szkolnictwa zawodowego Wielkopolski w przygotowywaniu kadr dla gospodarki narodowej w latach 1945–1960*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 1968.

lewizja. Nie doprowadziły one jednak do trwałego zwiększenia długofalowego wzrostu gospodarczego. Udało się to w rezultacie upowszechnienia technologii komunikacyjno-informacyjnej, z wszechobecnym komputerem i Internetem na czele. Znaczenie technologii informacyjno-komunikacyjnej stale wzrasta. „Nowa ekonomia" jest wyzwaniem dla polityki edukacji i zatrudnienia. Chodzi o zwiększone inwestowanie w ludzi[36]. Określa ona wydatki na edukację jako inwestycję w ludzi. Uznaje je za gwarancję rozwoju ekonomiczno-społecznego poszczególnych państw. Podkreśla, że edukacja wzbogacająca świat wyobrażeń, znaczeń i pojęć ucznia, studenta czy pracownika pozwala im zrozumieć siebie i innych. Powoduje ona poprawę życia, wzbogaca jego jakość i prowadzi do zwiększania korzyści ekonomicznych oraz społecznych. „Zwiększa poziom produktywności i kreatywności jednostek, daje impuls dla nowych inicjatyw, wyzwala przedsiębiorczość i postęp techniczny, […] przyczynia się do podniesienia świadomości zatrudnionych. Jest czynnikiem wzrostu gospodarczego państw czy regionów […]. Postępująca globalizacja gospodarcza i społeczna jest możliwa jedynie dzięki podnoszeniu poziomu edukacji i jej unifikacji"[37].

Czy zainteresowanie związkami edukacji z gospodarką i rynkiem pracy nie jest entuzjazmem, którego w naukach ekonomicznych i pedagogicznych było niemało, a który przeminie, jak przeszły wszystkie inne? Raczej nie, ponieważ wynika ono z ogólnych tendencji współczesnych społeczeństw dających wyraz przekonaniu, że rozwój nauki, oświaty i wychowania jest nieodzownym warunkiem postępu społecznego, ekonomicznego i kulturalnego kraju. Jest to zrozumiałe, skoro pamiętamy, że cechą znamienną współczesnego rozwoju gospodarczego i postępu cywilizacyjnego jest ogromny, nienotowany w historii, rozwój sektora usług. Z niedawnego jeszcze „kopciuszka", marginesu życia gospodarczego i społecznego stał się on głównym sprawcą i nośnikiem przyspieszonego rozwoju. Dlatego sfera usług awansowała – w ostatnich dekadach – do rangi najważniejszego sektora gospodarek krajów wysoko rozwiniętych i rozwijających się.

Rynkowe spojrzenie nie może być jedynym, a nawet dominującym oglądem edukacji. Ma ono swe ograniczenia. Jednym z nich jest instrumentalizacja podejścia do systemu kształcenia. Koncentruje się ona na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, czego i jak uczyć, aby jednostki i całe społeczeństwo działały sprawnie i stały się zamożniejsze. Podporządkowuje ona zatem cele, treści i metody kształcenia zapewnieniu jednostkom i społeczeństwu krótkofalowej pomyślności, głównie ekonomicznej.

Opłacalność edukacji. Orientacja w zakresie opłacalności wykształcenia interesuje nie tylko ekonomistów, lecz także nauczycieli, pedagogów, uczniów i ich rodziców oraz społeczność lokalną. Rozeznanie efektywności kształcenia steru-

[36] I. Visco: *New economy. Fact or fiction?* Paris: OECD Observer, 2000.

[37] J. Grodzicki: *Edukacja czynnikiem rozwoju gospodarczego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000, s. 7.

je zachowaniem jednostki. Staje ona przed dylematem: kształcić się i na jakim poziomie? Aby rozstrzygnąć go, trzeba: mieć rozeznanie rynku pracy, posiadać umiejętność przewidywania odnośnie do zapotrzebowania na kadry wykwalifikowane przez poszczególne sektory, sfery, działy i gałęzie gospodarki.

Jakie są powody inwestowania w kształcenie? Wzrost wykształcenia przez podniesienie kwalifikacji i wydajności pracy jednostek prowadzi do zwiększenia dochodu narodowego. Natomiast dla jednostki lepsze wykształcenie najczęściej wiąże się z poprawą sytuacji materialnej (zarobki, dochód na osobę w rodzinie, sytuacja mieszkaniowa, wyposażenie w dobra trwałego użytku). Dlatego jednostki, wybierając kształcenie, myślą z reguły o jego rezultacie instrumentalnie, kierując się jego opłacalnością. Oznacza to, że w postępowaniu tym dążą do minimalizacji nakładów i maksymalizacji korzyści (ekonomiczna koncepcja użyteczności krańcowej) z dokonanego wyboru.

Poziom wykształcenia daje zadowolenie z wykonywanej pracy, poparte jest gratyfikacją w postaci zarobków, wzrostem poziomu życia rodziny i jej zamożności (wyrażającą się posiadaniem dóbr trwałego użytku), pozycji społecznej (miejsca jednostki w społeczeństwie). Wykształcenie przekłada się na lepszą i lepiej płatną pracę. Wyższy poziom wykształcenia wzmacnia wiarę w regulacyjną funkcję rynku w gospodarce. Ponadto przynosi korzyści całemu społeczeństwu. Dzieje się tak dlatego, że osoby posiadające je z reguły pracują efektywniej. Dzięki temu mają większy niż przeciętny wkład w tworzenie PKB i pomyślność społeczeństwa. Osoby te częściej płacą wyższe podatki do budżetu państwa. Jednak wyższe kwalifikacje to nie tylko korzyść dla społeczeństwa, to również rentowna inwestycja jednostkowa pokrywana częściowo z funduszy społecznych.

Czy występuje związek między inwestowaniem w człowieka a transformacją systemową? Otóż istnieje ścisłe powiązanie między zasobami ludzkiego kapitału a zmianami[38] systemowymi. Te ostatnie są niemożliwe bez inwestowania w człowieka. Ludzie o odpowiednim poziomie wykształcenia inicjują popyt na rozwiązania rynkowe, które pozwalają im uzyskać przychód z kapitałów w nich zainwestowanych. Jednym z zasadniczych postulatów teorii ludzkiego kapitału jest wolny rynek pracy. Nadaje on sens inwestycjom w człowieka. Dzieje się tak dlatego, że otwiera on możliwości uzyskiwania przychodów z tych inwestycji[39].

Im większy zasób ludzkiego kapitału, tym bogatszy wybór idei i koncepcji na urządzanie siebie i świata oraz życia w ramach systemu wartości[40]. Zarzewiem

---

[38] C. Kupisiewicz: *Zmiana (change) i wzmacnianie (strengthering) – słowa-klucze współczesnych reform szkolnych*. W: *Edukacja narodowym priorytetem…*, s. 23–28.

[39] W. Furmanek: *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze, 2010; K. Wenta: *Kapitał ludzki i edukacja dla przedsiębiorczości. Wyzwania XXI wieku*. W: *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos", 2002.

[40] Z. Frączek: *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2002; S. Kunowski: *Wartości w procesie wychowania*. Kraków:

rozwoju ludzkiego kapitału jest wolność do oferty, koncepcji i idei. Natomiast demokracja służy jako narzędzie ich wyboru. Jest też pomysłem na pokojową walkę idei. Z kolei wolny rynek stanowi narzędzie podejmowania prób realizacji idei na własny rachunek i własne ryzyko.

System ekonomiczny może ulegać pożądanym społecznie przemianom wtedy, gdy naród, osiągnąwszy odpowiedni poziom kwalifikacji, samorzutnie kształtuje popyt na nowe rozwiązania gospodarcze, a odrzuca te, które hamują rozwój kompetencji, inicjatywę, przedsiębiorczość i nie pozwalają na osiągnięcie korzyści z inwestycji poczynionych w siebie. Inwestowanie w człowieka ukierunkowuje na efektywne spożytkowanie kapitału rzeczowego i finansowego oraz absorpcji ich w dobra i usługi. Nie tylko powiększa bogactwo kraju dzięki pomnożeniu zdolności jego obywateli do pracy, lecz samo jest nim. Pomnażanie ludzkiego kapitału poszerza *spectrum* wyborów dostępnych dla ludzi przez poszerzanie mapy ich preferencji. Nie ma zatem sprzeczności między humanistycznym i ekonomicznym traktowaniem potrzeb rozwoju wiedzy i kultury społeczeństwa.

Współczesna myśl ekonomiki kształcenia zrywa z ograniczeniem pojęcia pracy produkcyjnej tylko do wytwarzania rzeczy. Nie ma powodów, by nie uznawać za pracę produkcyjną tej, która wytwarza zdolność do niej. Dokonuje się to w sferze usług społecznych obejmujących edukację, naukę, zdrowie, pomoc społeczną, kulturę, sport, krajoznawstwo, rekreację.

Kapitał ludzki wiąże się z rynkiem pracy i sytuacją materialną absolwentów różnych typów szkół i szczebli organizacyjnych. W rezultacie tego rozwija się koncepcję inwestycji w ten rodzaj kapitału. Łatwo zauważyć, że kapitał ludzki jest tu rozumiany jako „zasób wiedzy i umiejętności o określonej wartości będący źródłem zarobków czy satysfakcji"[41]. Próbą precyzyjniejszego określenia sfer zaliczanych do ludzkiego kapitału jest jego podział na kapitał subiektywny i kapitał obiektywny. Za pierwszy uważa się to, co wiąże się z cechami osobowościowymi człowieka (talent, predyspozycje do wykonywania określonego zawodu, stan zdrowotny). Kapitał obiektywny obejmuje takie elementy, jak wykształcenie i doświadczenie[42].

F. Corvers wskazuje na wiele efektów oddziaływania kapitału ludzkiego na wydajność pracy. Chodzi o efekt: pracowniczy (produktywności własnej), alokacyjny, dyfuzji i naukowo-badawczy[43]. Z badań S.R. Domańskiego nad kształtowaniem czynnika ludzkiego w całokształcie życia społeczno-ekonomicznego wynika m.in., że: zadomowił się on na dobre w myśleniu o rozwoju gospodar-

---

Impuls, 2003; D. Tillman, P.O. Colomina: *Wychowanie w duchu wartości*. Tłum. R. Zawadzki. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2004.

[41] J. Grodzicki: *Edukacja czynnikiem rozwoju…*, s. 6.

[42] Ch. Borne, A. Witteloostuijn: *Industry competition and firm human capital*. „Small Business Economics" 1996, nr 8.

[43] F. Corvers: *The impast of human capital on Latour productivity in manufacturing sectors of European Union*. „Applied Economics" 1997, nr 29.

czym. Zwiększone z roku na rok inwestowanie w niego jest niezbędne do osiągnięcia stabilnego i zrównoważonego wzrostu społeczno-ekonomicznego[44]. Prawidłowości tej nie może przesłonić fakt, że wskaźniki ekonomiczne nie mogą być jedynymi miernikami oceny systemu edukacji. Trzeba także w nich uwzględnić humanistyczno-kulturowe, techniczne i prakseologiczne aspekty edukacji.

Uznanie edukacji jedynie za miejsce wzbogacania kapitału ludzkiego prowadzi do zgubienia granicy między kształceniem jako dobrem wielowartościowym i usługą edukacyjną. Niestety, w praktyce dostrzega się coraz częściej to, że rola kształcenia pracownika bierze górę nad formowaniem jego osobowości[45] i humanizacją życia gospodarczego[46].

Przyczyny niskiego poziomu kapitału ludzkiego w Polsce

Głośny, opublikowany w 1983 roku, raport powołanych przez prezydenta Ronalda Reagana ekspertów o ówczesnym stanie edukacji USA nosił znamienny tytuł *Naród na krawędzi ryzyka. Konieczność reformy edukacji narodowej*[47]. Oddaje on dobrze aktualną sytuację w naszej edukacji, a równocześnie wskazuje, że najważniejszą przyczyną niezadowalającej kondycji kapitału ludzkiego w naszym kraju jest niski poziom jego edukacji narodowej[48].

Na słabość edukacji w Polsce w znacznym stopniu rzutuje jej uwikłanie w neoliberalizm. Charakteryzuje się on gigantycznym rozwojem ekonomicznym, niekontrolowanym mechanizmem rynkowym, konsumpcjonizmem, drastycznym ograniczaniem zobowiązań socjalnych państwa wobec obywateli[49]. Neoliberalizm realizuje swe cele gospodarcze w formie wielkich korporacji. Wykorzystują one „nierówny cywilizacyjny rozwój planety dla eksploatacji siły roboczej i rynków zbytu, podporządkowują sobie suwerenne państwa”[50]. Jego

[44] S.R. Domański: *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.

[45] R. Łukaszewicz: *Procesy alienacji wykształcenia. Doświadczenia polskie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.

[46] S. Fel, J. Kupny: *Humanizacja życia gospodarczego. Wybrane zagadnienia z etyki gospodarczej*. Lublin: Polihymnia, 2000.

[47] *A Nation at Risk*: *The Imperatives for Educational Reform*. Washington: Department of Education, 1983.

[48] [A. Blumsztajn]: *Raport o kapitale intelektualnym Polski*. Warszawa: Centrum Obsługi Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, 2008, s. 6.

[49] N. Chomsky: *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*. Przeł. M. Zuber. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 2000.

[50] E. Potulicka, J. Rutkowiak: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 204–205.

ekspansja nie ogranicza się do gospodarki. Sięga do kultury i edukacji. Interesuje się kształtowaniem człowieka w sensie producenta i konsumenta jako sprawcy dynamicznego wzrostu obrotów i związanych z nimi olbrzymich zysków. Chodzi o nierefleksyjnego producenta i nienasyconego w swych potrzebach konsumenta. Niestety, w kształtowaniu tych postaci poza neoliberalizmem uczestniczy edukacja, zwłaszcza gdy ustępuje pola ekonomii i uchyla się od podejmowania problematyki wartości.

Neoliberalizm podporządkowuje – w ramach jawnego i ukrytego edukacyjnego programu ekonomicznego – system oświaty, wychowania, nauki i szkolnictwa wyższego. Edukacja staje się pochodną neoliberalizmu i konsekwencją funkcjonowania ekonomii neoliberalnej (korporacyjnej). Jest w niego uwikłana.

Gospodarka rynkowa wymusza segregacje szkolne ze względu na: typ i poziom szkoły, jej klasy i mniejsze jednostki (z uwagi na ponadprzeciętny, przeciętny i niski poziom zdolności); ścieżki nauczania; poziom zaawansowania w poszczególnych przedmiotach szkolnych; uprzednie osiągnięcia szkolne i status społeczno-ekonomiczny rodziców (segregacja społeczna). Segregacje te sprowadzają się do selekcji „doszkolnych" i „wewnątrzszkolnych"[51]. Poziom nierówności edukacyjnych pogłębiają segregacje szkolne, a zwłaszcza społeczne. Standaryzacja i standardy nie przyczyniają się do podniesienia jakości edukacji[52].

Neoliberalizm urynkawia edukację. Powoduje, że kształcenie staje się „instrumentalne, spolaryzowane. Jest jednostronnie praktycystyczne […] [i poddane prawom rynku – K.D.]. Tymczasem rynek i edukacja mają przeciwstawne cele, motywacje, metody i standardy doskonałości. Jeśli chodzi o cele, korporacje dążą do akumulacji kapitału, a im jest ona większa, tym więcej osób wyklucza z możliwości posiadania pewnych dóbr. Przeciwnie jest w edukacji, która rozwija się przez zwiększanie dostępu do niej i dzielenie się wiedzą. W przypadku motywacji rynek chce usankcjonować tych, którzy mogą nabyć pewne dobra. Edukacja jest przeznaczona dla osób zmotywowanych do uczenia się, niezależnie od płacenia za nią. Jeśli chodzi o metody, to rynek sprzedaje i kupuje. W edukacji nic, czego możemy się nauczyć, nie jest zdobywane za pomocą pieniędzy. Opozycyjne standardy doskonałości to na rynku dobra sprzedaż, a w edukacji – krytyczne myślenie. Ta opozycja prowadzi do przeciwstawnych standardów wolności. Wolność na rynku to możliwość kupowania towarów i usług. Wolność w edukacji to możliwość pytania, szukania odpowiedzi i dyskutowania"[53].

Jesteśmy świadkami funkcjonowania edukacyjnego programu ekonomii, która relatywizuje wartości, pogardliwie odnosi się do wszystkiego, co nie przynosi

---

[51] R. Dolata: *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008, s. 18–19.

[52] A. Datnow, S. Lasky, S. Stringfield, Ch. Teddlie: *Integrating education systems for successful reform in diverse context*. Cambrigde: Cambrigde University Press, 2006; L. McNeil: *Contradictions of school reform. Educational costs of standardized testing*. New York: Routledge, 2000.

[53] E. Potulicka, J. Rutkowiak: *Neoliberalne uwikłania…*, s. 9.

korzyści finansowych, bezpośrednio utylitarnych. Komercjalizuje dostęp do informacji wiedzy i kształcenia. Państwo coraz wyraźniej zmniejsza swoją konstytucyjną odpowiedzialność za edukację. Odnosi się wrażenie, że skazuje ją na banicję.

Ze względu na ujemny wpływ neoliberalizmu na edukację w wymiarze jednostkowym i społecznym wymaga on kontestacji. Próbują to robić pedagodzy. Znajduje to wyraz w analizach zjawiska konsumpcjonizmu, nierówności i ludzi wykluczonych, kontestowanie i opór przeciwko globalizacji, destrukcyjnym skutkom działania neoliberalizmu w edukacji i podporządkowywaniu jej prawom rynku, realizacji programu edukacyjnego wspierającego ekonomię korporacyjną. Ekonomia ta znajduje się w stanie światowego kryzysu. Pogłębia go wybuch kryzysu finansowo-bankowego w 2008 roku[54]. Eksponuje on w procesie dydaktyczno-wychowawczym kształcenie informacyjne, które uwypukla gromadzenie zatomizowanych, encyklopedycznych treści.

Źródłem słabej kondycji edukacji w Polsce jest założenie, że system oświaty ma wyposażyć ucznia w kompetencje z pominięciem zapewnienia mu jednocześnie rozległej wiedzy ogólnokształcącej jako nieużytecznej w jego życiu codziennym. Ograniczono wysiłki wdrażania uczniów do myślenia kreatywnego, co pociąga za sobą plagę zamkniętego umysłu młodzieży. Tu tkwi zarzewie coraz gorszej jakości wykształcenia kolejnych roczników. Zmarginalizowano cele wychowawcze. Pozostała troska o jak najlepsze poczucie młodzieży w sympatycznej, przyjemnej, radosnej, przyjaznej, bezstresowej szkole, gdzie niewiele się uczy i jeszcze mniej wymaga. Pogłębia ona infantylizację (zatrzymanie w rozwoju) dorastającej młodzieży. Reforma osłabia tożsamość narodową i patriotyzm przez zmniejszenie godzin nauczania historii i okrojenia lektur literatury ojczystej. Nowa podstawa programowa, wprowadzając wczesną specjalizację, znacznie zuboża model wykształcenia ogólnego. Budowany na niej program szkolny według zasady progresywistycznej: „najpierw czynić, potem wiedzieć", trzeba koniecznie zastąpić jej odwrotnością: „by dobrze czynić, najpierw trzeba wiedzieć".

Niepokoi fakt, że wśród reformatorów systemu edukacji, władz szkolnych i większości przedstawicieli nauk o edukacji, nadzoru pedagogicznego oraz uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego (dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i ich rodziców) zyskuje na popularności pogląd, że szkoła powinna być bezstresowa (wykluczająca ćwiczenie dyscypliny umysłowej, zwłaszcza logicznego myślenia), a nauka w niej łatwa, przyjemna, skupiająca się na wiedzy bezpośrednio użytecznej w życiu na co dzień.

Jakkolwiek nasza szkoła funkcjonuje w drugiej dekadzie XXI wieku, to jednak sprawy w niej mają się jak w epoce kamienia, jeszcze nierozłupanego. Nie lubią jej uczestnicy procesu kształcenia. Nauczyciele się w niej męczą za niskie pobory. Uczniowie uważają, że szkoła zatruwa ich z natury chłonne i czyste umysły, które mogłyby się twórczo rozwijać, gdyby nie nauczyciele.

[54] Ibidem, s. 205–224.

Większość zajęć dydaktyczno-wychowawczych naszych szkół w znacznym stopniu ma charakter przesadnie sformalizowany, werbalny, zachowawczy i pamięciowy. Przeciętny ich poziom zwielokrotnia słabą stronę edukacji szkolnej w Polsce. O tym, że jakość kształcenia i wychowania w naszych szkołach pozostawia wiele do życzenia, dowodzą korepetycje opłacane przez rodziców dla swych dzieci. Wzbierają one niczym rzeki po licznych i gwałtownych opadach.

Słaby poziom zajęć lekcyjnych wskazuje, że edukacja oddalona jest od nauk o niej o całe lata świetlne. W tej sytuacji konieczne jest niwelowanie rozziewu między nimi i budowanie pomostu łączącego teorię i praktykę szkolną. Jest to oczywiste, skoro pamięta się, że akademickość nie może oznaczać dystansowania się od edukacji szkolnej. Dokonująca się w naszym kraju reforma systemu edukacji wymaga zmiany postaw wobec niej nauczycieli na wszystkich poziomach kształcenia. Nie mogą oni ograniczać się do roli jej krytyków względnie kibiców. Interes dobrze pojętej edukacji wyznacza im role rozważnych, kreatywnych realizatorów reformy[55]. Niestety, ostatnie lata to zahamowanie procesu zmian w oświacie. Sytuacja nie nastraja optymistycznie. Mało przemyślane decyzje Ministerstwa Edukacji Narodowej doprowadziły do zauważalnego spadku entuzjazmu w środowisku nauczycielskim, na rzecz wyczekiwania i bierności, gdzieniegdzie przetykanego niepokojem[56].

Uczelnie przygotowujące nauczycieli do szkół różnych szczebli organizacyjnych stoją przed koniecznością takiego przygotowania ich do zawodu, żeby nie tylko wykonywali swoje funkcje, czynności i zadania, lecz także nieustannie doskonalili je i ustawicznie poszukiwali nowych rozwiązań, byli otwarci na zmiany, pełni twórczego niepokoju i stawali się refleksyjnymi praktykami. Co trzeba zrobić, żeby uzyskać wyższą jakość zajęć dydaktyczno-wychowawczych w szkole? Przede wszystkim trzeba przywrócić dydaktyce należne jej miejsce w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej oraz nadać jej właściwy sens. Trzeba odstąpić od mnożenia efemerycznych przedmiotów studiów. Konsekwencją tego jest usunięcie z programu studiów nauczycielskich całego trzonu wiedzy o edukacji (zwłaszcza z zakresu dydaktyki ogólnej) i zapoznanie jej wychowawczej funkcji[57]. Dążenie do najwyższej jakości zajęć szkolnych i pozaszkolnych nakłada

[55] K. Denek: *O powodzeniu reformy zadecydują kwalifikacje nauczycieli*. „Ruch Pedagogiczny" 1998, nr 3/4; Idem: *Reforma systemu edukacji. Nadzieje i wątpliwości*. W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T.M. Zimny. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos", 1999; *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. Dymara. Cieszyn: Wydawnictwo Filii UŚ, 1993; *Sztuka bycia człowiekiem. Wychowanie a poszukiwanie wartości i sensów życia. Artykuły, eseje, wspomnienia, notatki, szkice*. Red. B. Dymara, B. Cholewa-Gałuszka, E. Kochanowska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011.

[56] A. Bukowska: *Siedem grzechów głównych*. „Gazeta Szkolna" 2002, nr 51; T. Sarnecki: *Gniew zdegustowanego nauczyciela*. „Gazeta Szkolna" 2004, nr 11.

[57] K. Denek: *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*. [T. 1]: *Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*. Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, 2011, s. 161–173.

na nauczycieli obowiązek starannego przygotowania się do nich pod względem merytorycznym, metodologicznym i metodycznym. Stanie się to możliwe, jeżeli każdy z nich będzie miał świadomość i będzie odczuwał konieczność troski oraz dbałości o to, by jego zajęcia dydaktyczne były interesujące, reprezentowały możliwie najwyższy poziom odnośnie do celów, treści, metod, form i środków dydaktycznych. Oznacza to, że nauczyciele zaczną w czasie swych zajęć podejmować próby odpowiedzi na następujące pytania: kogo uczymy?, kto naucza? (uczestnicy procesu kształcenia); po co naucza? (wartości i cele edukacji); czego naucza? (treści); jak to czyni? (metody); za pomocą czego naucza? (środki); kiedy i jak długo trwa nauczanie i uczenie się? (struktura organizacyjna szkolnictwa); gdzie odbywa się nauczanie? (w klasie i poza ławką szkolną); jak ocenia się postępy w uczeniu się? (poznawanie, kontrola, analiza i ewaluacja wyników uczenia się). Ponadto jeśli podejmą trud zrozumienia istoty niepowodzeń szkolnych, ich uwarunkowań oraz metod, form i środków przeciwdziałania im[58]. Spróbują ożywić myślenie wokół dydaktyki ogólnej[59], nadrobić stracony czas, dokonać postępów w teorii i praktyce kształcenia[60]. Jest to zrozumiałe, ponieważ dydaktyka staje się podstawową nauką w służbie nauczyciela i jego pracy[61].

Jakkolwiek dydaktyka ogólna należy w pedagogicznej edukacji nauczycielskiej do nielicznych przedmiotów konstytuujących trzon programu akademickich studiów przygotowujących kadry systemu edukacji, to jednak w ramach przyznania uczelniom autonomicznym znacznej swobody w kształtowaniu programów obserwuje się niepokojące zjawisko obniżania wymiaru godzin wykładów i ćwiczeń na realizację tego przedmiotu.

Na ile edukacja jest w stanie sprostać wymaganiom stawianym przez nowoczesne społeczeństwo wiedzy, gospodarkę i kulturę? Czy kierowane pod jej adresem postulaty są zasadne? Co stoi na przeszkodzie w dostosowaniu celów, treści, metod i form kształcenia do nowoczesności? W jaki sposób edukacja może spełniać zadania przed nią formułowane? Czy w warunkach globalizacji kultury

---

[58] A. Karpińska: *Niepowodzenia edukacyjne. Renesans myśli naukowej*. Białystok: Trans Humana, Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2011.

[59] F. Bereźnicki: *Podstawy dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2007; C. Kupisiewicz: *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Graf-Punkt, 2000; W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003.

[60] C. Banach: *Z polską edukacją w XXI wiek. Wyzwania i zadania*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie, 2000; A. Bogaj: *Kształcenie ogólne…*; K. Denek: *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", 1998; J. Kuźma: *Nauczyciele przyszłej szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000; R. Pachociński: *Współczesne systemy edukacyjne*. Warszawa: IBE, 2000; *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Red. S. Palka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2004; M.J. Szymański: *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Kraków: WN UP, 2002.

[61] J. Półturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock: Novum, 2002; Idem: *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.

i gospodarki oraz rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy szkoła pozostanie w jego centrum jako otwarta płaszczyzna uczenia się i współdziałania ze środowiskiem?

Nowoczesne społeczeństwo charakteryzują: prymat cywilizacji, ekonomii, technologii i prawa stanowionego przed kulturą; ogromna rola komunikacji, wiedzy i informacji; ciągły rozwój; postęp, zmienność i różnicowanie się. Cechami tego społeczeństwa stają się wiedza i wykształcenie podporządkowane zwiększaniu produktywności i efektywności gospodarki[62]. Współczesna gospodarka potrzebuje nielicznych, ale doskonale przygotowanych fachowców[63].

W edukacji Polski pokutuje ubiegłowieczny model kształcenia i tradycjonalizm widoczny w premiowaniu przedmiotów nauczania i wpajaniu encyklopedycznej wiedzy. Następstwem tego jest bierność uczniów, niewykorzystywanie ich zainteresowań oraz nieuczenie kreatywności oraz samodzielności.

Szkoła polska funkcjonuje w oderwaniu od środowiska gospodarczego. Tymczasem, skoro celem szkoły jest przygotowanie młodych ludzi do pracy zawodowej i podjęcia dalszej edukacji, to nie może ona działać poza środowiskiem pracodawców. Środowisko lokalnych przedsiębiorców wie, jakich pracowników będzie potrzebowało w przyszłości i jakie umiejętności są potrzebne na danym stanowisku i w określonej firmie. Brak bieżącej współpracy szkół z gospodarką sprawia, że oferta edukacyjna jest słabo związana z potrzebami rynku pracy, a młodzież polska, posiadająca przyzwoite wykształcenie ogólne, jest przeładowana wiedzą encyklopedyczną, kosztem konkretnych umiejętności. Dla dobra edukacji efektywna jej współpraca z gospodarką i rynkiem pracy jest nieodzowna.

Nasza szkoła „wielką estymą darzy multimedialne środki dydaktyczne. Tak wielką, że czasami można odnieść wrażenie, że środek zastępuje cel. Topi się w oceanie wiedzy. Kuszą ją informacje niczym jabłka na drzewach poznania w rajskim ogrodzie i wszystkie chciałoby się zerwać. Do tego stopnia, że zrywamy je, mając od dawna poczucie przesytu i niechęci do jabłek. Szkoła gubi się w rozmaitości podręczników i pomocy naukowych"[64]. „Cierpi na tym realizacja wartości, celów edukacji i dobór adekwatnych metod dydaktycznych"[65].

Uczenie się matematyki w polskich szkołach wśród znacznego odsetka uczniów i ich rodziców towarzyszy lęk i stres[66]. Trudności z tego przedmiotu dla wielu uczniów, ich rodziców i nauczycieli oznaczają automatyczne ich paso-

---

[62] P.F. Drucker: *Społeczeństwo pokapitalistyczne…*

[63] D. Wadowski: *Edukacja wobec wyzwań nowoczesnego społeczeństwa*. „Ethos" 2000, nr 3.

[64] P. Drzewiecki: *Najbardziej nowoczesne pomoce dydaktyczne*. „Gazeta Szkolna" 2004, nr 41, s. 16.

[65] K. Chałas: *Wychowanie ku wartościom*. Lublin–Kielce: Jedność, 2003; K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000; M.J. Szymański: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000.

[66] M. Grabowski: *Podziw i zdumienie w matematyce i fizyce*. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2009.

wanie na humanistów(!). Zbyt małą liczbę godzin przeznaczonych na nauczanie matematyki uważa się za jeden z głównych powodów niskich umiejętności matematycznych polskich uczniów. Skutkiem tego jest konieczność prowadzenia zajęć wyrównawczych z matematyki dla studentów I roku na wydziałach nauk ścisłych i politechnikach.

Zmiany w podstawie programowej, programach nauczania i podręcznikach stwarzają szansę na poprawę jakości edukacji matematycznej. Trzeba je uzupełnić przygotowaniem nauczycieli do wdrażania planowanych zmian i przekonaniem ich o znaczeniu metodyki matematyki dla osiągania dobrych efektów w jej nauczaniu, w atmosferze optymizmu i dobrego klimatu w czasie lekcji[67]. Czy to wystarczy do zmiany obrazu matematyki malowanego przez byłych i obecnych uczniów?

Testowa ewaluacja procesu kształcenia. Wśród istotnych elementów toczącej się reformy systemu edukacji w Polsce było opracowanie standardów kształcenia. Zakładano, że dzięki nim zdyscyplinuje się uczniów i nauczycieli do efektywnej pracy, osiągnie się obiektywność oceniania postępów, jakie czynią uczniowie w nauce, nastąpi wzrost jakości kształcenia, a standaryzowane testy kontroli zewnętrznej pozwolą na porównywanie rezultatów procesu dydaktyczno-wychowawczego poszczególnych uczniów w skali klas, szkół, gmin, powiatów, okręgów i kraju. Tymczasem stały się one swego rodzaju wskaźnikami rozliczalności jakości pracy szkół. Są nimi: wyniki sprawdzianów po szkole podstawowej, egzaminów gimnazjalnych i licealnych; testowe oceny uczniów; rezultaty przejścia uczniów do szkół wyższego szczebla; odsetki niepowodzeń szkolnych, odsiewu i odpadu. Testowanie osiągnięć uczniów i studentów służy nie tylko ewaluacji ich postępów w nauce. Stanowi też podstawę oceny aktywności nauczycieli i pracowników naukowo-dydaktycznych oraz badania jakości pracy szkół, uczelni oraz określania rozmiaru niepowodzeń (strat) szkolnych[68]. Są one rozbieżnością między tym, co – zgodnie z podstawą programową, a zwłaszcza z programem nauczania – uczeń ma wiedzieć, rozumieć i umieć, a tym, co faktycznie w tych zakresach prezentuje. Stanowią ubytek efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wpisują się w sposób naturalny w jego ryzyko. Trzeba podejmować wszelkie starannie przygotowane pod względem rzeczowym i metodologiczno-metodycznym zabiegi ich minimalizacji. Oznacza to dbałość i troskę o to, żeby rozmiary strat szkolnych nie przekraczały tolerancji błędu efektywnej współpracy edukacyjnej nauczyciela – ucznia i jego rodziców[69]. Nie mogą odbywać się kosztem obniżania jakości pracy ucznia, nauczyciela i szkoły. Zatem trudno oczekiwać szkoły bez niepowodzeń szkolnych.

---

[67] Z. Krzemianowski: *Zmiany w nauczaniu matematyki szkolnej*. „Nowa Szkoła" 2010, nr 1, s. 4–8.

[68] A. Karpińska: *Niepowodzenia edukacyjne…*

[69] K. Denek: *Testy w ewaluacji jakości kształcenia*. „Lider" 2011, nr 4.

Na pewno można o tym marzyć[70]. Trzeba to jednak czynić, bo „od marzeń wszystko się zaczyna"[71].

Nie ulega wątpliwości, że w edukacji i naukach o niej potrzebne są precyzyjne mechanizmy poznawania, kontroli i ewaluacji rezultatów pracy uczniów, czyli kwalifikowania ich wiedzy i umiejętności. Takie narzędzia konieczne są też do wyłaniania, wspierania i promowania najzdolniejszych, najbardziej kreatywnych, a jednocześnie pracowitych, młodych ludzi. Trzeba dokonywać rozeznania efektów procesu kształcenia: bieżących (na poszczególnych lekcjach), etapowych (po realizacji działu tematycznego), końcowych (na zakończenie roku szkolnego)[72], dzięki czemu nauczyciel może dokonać ewaluacji swojej i ewentualnie wprowadzić do niej korekty i uzupełnienia. Rozeznawanie poziomu realizacji tych zadań powierza się sprawdzianom po szkole podstawowej i na poziomie gimnazjalnym oraz licealnym.

Jak określać edukacyjną jakość pracy ucznia, nauczyciela i szkoły? Istnieje ogólny problem wyrażania jakości aktywności edukacyjnej[73]. Kiedy nie ma jednoznacznych miar i wskaźników, ewaluacja skuteczności i efektywności jest trudna i budzi wątpliwości. Ponadto trudno jest mierzyć coś, co ze swej istoty jest niemierzalne. Taki sposób pojmowania ewaluacji efektów procesu kształcenia niesie w sobie niebezpieczeństwa. Jeżeli statystyka, liczby, kalkulacje zaczynają dominować w myśleniu pedagogicznym, mogą zamienić je w rodzaj ekonomii, gdzie działania podejmowane są tylko wtedy, kiedy pociągają za sobą wymierne korzyści.

Duże nadzieje w rozwiązaniu problemu pomiaru jakości pracy szkoły pokłada się w edukacyjnej wartości dodanej. Termin ten wywodzi się z nauk ekonomicznych. Uważa się go za wyrafinowane narzędzie analityczne, którym posługują się zaawansowane badania efektywności kształcenia. Przeszkodę w stosowaniu tego miernika jakości aktywności szkoły stanowi brak uniwersalnej metody testowania zdolności i umiejętności w momencie wejścia do szkoły i na jej zakończenie. Warto jednak podkreślić, że czynione są z tego zakresu interesujące próby, zgodne z wymaganiami wysokich progów współczesnej literatury metodologicznej związanej z ilościowo-jakościowymi badaniami psychologiczno-pedagogicznymi i socjologicznymi na wszystkich etapach poznania na-

[70] A. Karpińska: *Niepowodzenia edukacyjne*…, s. 207–242.

[71] T.W. Nowacki: *Świat marzeń*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010, s. 7.

[72] S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003, s. 149–150.

[73] K. Denek: *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980; K. Denek, J. Gnitecki: *Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa–Łódź: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983; A. Krajewska: *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*. Białystok: Trans Humana, 2004.

ukowego (od prac licencjackich i magisterskich po zaawansowane poszukiwania naukowo-badawcze)[74].

„Presja na osiągnięcia uczniów powoduje nauczanie »pod testy« […], co obniża jakość kształcenia i redukuje jego zakres"[75]. Wskazują na to wyniki badań Ch. Coopera[76]. Uczniowie uczą się „dla stopni, od pytania do pytania i od klasówki do klasówki". Nie czynią tego po to, żeby wiedzieć, rozumieć, umieć, być czegoś świadomym, przekonanym o czymś, bogatszym, ufnym.

Na studiach coraz częściej gości efekt szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, tzn. studenci chcą się uczyć, a nie studiować. Wśród coraz większej ich liczby pojawia się oczekiwanie, że wszystko im się wytłumaczy na zajęciach dydaktycznych, rozwiąże się problemy, a na kolokwiach i egzaminach będą pytania najlepiej takie same jak na ćwiczeniach. Studenci w coraz mniejszym stopniu przygotowują się na ćwiczenia. Z reguły nie notują na wykładach. Pytają, czy ich treść dostaną drogą e-mailową.

Przesadne testowanie obniża osiągnięcia szkolne uczniów i studentów. Jest też dla nich niezdrowe. „Testy nadają kształt programom kształcenia, które stają się antyintelektualne"[77]. Ta forma poznawania, kontroli, analizy i ewaluacji wiedzy i umiejętności jest stosunkowo kosztowna. Z ewaluacji postępów w nauce opartych na testach niezadowoleni są uczniowie, ich rodzice, nauczyciele i uczelnie wyższe.

Podobnie jest w USA. Szkoły średnie tego kraju orientujące proces kształcenia pod testy nie zapewniają przygotowania do studiów na poziomie uniwersy-

[74] E.R. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. Betkiewicz [i in.]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005; F. Bereźnicki: *Praca dyplomowa na studiach I i II stopnia z nauk społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010; J. Brzeziński: *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Scholar, 2000; K. Duraj-Nowakowa: *Źródła podejść do pedagogiki. Zarys problemów*. Kielce: Mediateka, 2005; M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010; A.W. Maszke: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2008; *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006; D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010; S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2006; T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Żak, 2001; K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008; D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, wprowadzenie K.T. Konecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008; D. Silverman: *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska, red. nauk. K.T. Konecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, K. Żegnałek: *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Wydawnictwo Comandor, 2010.

[75] E. Potulicka, J. Rutkowiak: *Neoliberalne uwikłania…*, s. 185.

[76] Ch. Cooper: *Review essay: neoliberalism, education and strategies of resistance*. „Journal for Critical Education Policy Studies" 2009, Vol. 6, no. 2.

[77] E. Potulicka, J. Rutkowiak: *Neoliberalne uwikłania…*, s. 317.

teckim w zakresie takich przedmiotów, jak: język angielski, matematyka, informatyka, fizyka i chemia. Dlatego wielu studentów musi korzystać z korepetycji i kursów, które uzupełniają wiedzą ze szkoły średniej[78].

Wraz z postępującą masowością studiów wyższych w Polsce coraz powszechniej wykorzystuje się testy w kwalifikowaniu wiedzy studentów i do przeprowadzania końcowych egzaminów z różnych przedmiotów studiów. To swoiste rozliczanie edukacji uniwersyteckiej za pomocą testów nie prowadzi do jej doskonalenia. Wręcz odwrotnie, pogarsza ją. Dlatego w USA odchodzi się od testowania wiedzy studentów na rzecz egzaminów, które koncentrują się na ewaluacji rozumowania analitycznego, umiejętności komunikacji pisemnej[79]. Podobnie w Anglii, Szkocji i Australii wielu nauczycieli akademickich występuje przeciwko standaryzowanym testom[80].

Testowa ewaluacja rezultatów kształcenia prowadzi najczęściej do obniżania jakości kształcenia. To wina systemu edukacji. Zakłada on, że każdy może przejść poszczególne jej poziomy. Kto trafi do liceum, ten powinien zdać maturę. Żeby spełnić to nieracjonalne i szkodliwe społecznie założenie, celowo obniża się wymagania sprawdzianów po szkole podstawowej oraz egzaminów gimnazjalnych i licealnych. Czy ewaluacja systemu edukacji narodowej bazująca na testach „wyrównuje różnice społeczne"?[81] Jest to wątpliwe.

Nowa matura. Wadliwe jest przygotowywanie uczniów do egzaminu dojrzałości. Polega ono głównie na mozolnym powtarzaniu schematów i uczeniu się słów kluczy, które są wysoko punktowane w testach na maturze. Testy niszczą edukację. Szkoła zamiast kształcić, produkuje uczniów, którzy co prawda pod wpływem szkolnej testomanii umieją wskazać poprawną odpowiedź, jednak nie potrafią napisać prostego wypracowania[82]. W rezultacie kształcenia zorientowanego na testy uczniowie nie są zdolni do głębszej analizy tekstu. Testy oparte głównie na wyborze powodują postępujące ogłupienie polskiej młodzieży. Istnieje potrzeba lepszego dopracowania testów oraz skoordynowania z wewnętrznym ocenianiem postępów uczniów w nauce. Oznacza to dążenie do osiągnięcia równowagi między dwoma dopełniającymi się systemami oceniania: wewnętrznym, a więc ocenami, jakie nauczyciele na co dzień wystawiają swoim uczniom, i zewnętrznym, czyli testami. Niezbędne są nowe testy, co roku inne, bez powielania tych samych schematów, sprawdzające nie tylko zasób wiedzy ucznia, lecz głównie jej integralność i funkcjonalność.

Matura z większości przedmiotów jest żenująco prosta. Nie wymaga, nie sprawdza i nie wymierza retorsji abiturientom, którzy są ignorantami w zakre-

---

[78] J.K. Thieme: *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*. Warszawa: Difin, 2009, s. 199.

[79] Ibidem, s. 205.

[80] Ch. Cooper: *Review essay…*, s. 210.

[81] B. Niemierko: *Edukacja wyrównuje różnice społeczne*. „Nowa Szkoła" 2011, nr 1, s. 26–27.

[82] L. Jastrzębska: *Jak co roku, czyli nic nowego (egzaminy szkolne)*. „Nowa Szkoła" 2009, nr 10.

sie wiedzy podstawowej z danego przedmiotu nauczania. W rezultacie studenci rozpoczynający studia mają problemy w odróżnieniu Karola Wielkiego od Kazimierza Wielkiego, Stanisława Augusta Poniatowskiego od Zygmunta Augusta. Absolwenci liceum mylą takie postacie naszej literatury, jak: Ignacy Krasicki, Zygmunt Krasiński i Józef Ignacy Kraszewski. Nie znają ich podstawowych utworów i mają trudności z zaliczeniem tych twórców do właściwych dla nich okresów literackich. Nie potrafią odczytać z tekstów myśli Adama Mickiewicza, nie mówiąc już o Juliuszu Słowackim czy Cyprianie Kamilu Norwidzie. „Lokują Baku nad Bałtykiem, a fraza »ostatni zajazd na Litwie« odczytują jako »ostatnią knajpę«, zaś I wojnę światową datują na XIX wiek”[83].

Uderza niechlujstwo języka, nieznajomość kontekstów filozoficznych, historycznych czy moralnych tematów egzaminu. Coraz trudniej spotkać takiego abiturienta, który byłby subtelny, inteligentny i wrażliwy na piękno literatury. Dzieje się tak dlatego, że młodzież nie czyta książek w całości, lecz ogranicza ich lekturę do wybranych fragmentów, ćwierć rozdziału, dwóch, trzech akapitów, kilku strof pieśni Jana Kochanowskiego, jednej czwartej dramatu Witolda Gombrowicza czy komedii Aleksandra Fredry[84]. Nieczytanie przez młodzież literatury pięknej powoduje, że coraz więcej prac licencjackich, magisterskich obfituje w koszmarne błędy stylistyczne, składniowe, gramatyczne, interpunkcyjne, a niekiedy nawet ortograficzne. Co gorsza, zdarzają się też kulawe stylistycznie dysertacje kandydatów do stopnia naukowego doktora. Doświadczam tego jako ich czytelnik i recenzent. Zatem dokładajmy starań, by studenci wzrastali w kulturze języka. Nie osiągnie się jej z dnia na dzień. Wymaga ona ustawicznej lektury słowa, pracy nad warsztatem, krytycznej oceny innych.

Rezultaty egzaminów dojrzałości dowodzą, że nowa matura karze uczniów samodzielnych, z wyobraźnią. Natomiast nagradzana jest przeciętność, schematyzm oraz bezrefleksyjność. Prawie połowa absolwentów liceów nie zna gramatyki, ortografii, interpunkcji. Szkoła produkuje jedynie absolwentów, którzy nie radzą sobie z problemami o charakterze przekrojowym oraz odbiera uczniom możliwości rozwijania umiejętności samodzielnego, a także kreatywnego myślenia.

W związku z tak skonstruowaną maturą na uniwersytet coraz częściej trafia młodzież, która nie powinna nawet myśleć o akademickiej edukacji. Stanowisko to nie przeczy zasadzie, że każdy ma szansę zdobyć wykształcenie adekwatne do swoich możliwości i zdolności. Jeden więc kończy je na poziomie licencjatu, bo na więcej go nie stać, inny sięga po magisterium lub doktorat i to w elitarnej uczelni. Nie każdy musi studiować, ale ten, który zdecydował się na to, zobowiązany jest do wykazania się odpowiednim wysiłkiem intelektualnym.

---

[83] L. Szaruga: *Polacy na Marsie*. „Forum Akademickie” 2011, nr 7–8, s. 108.

[84] K. Denek: *Czy szkoła może zadbać o poprawność języka polskiego?* „Nowa Szkoła” 2007, nr 4–5.

Co należy zrobić, żeby uzdrowić nową maturę? Zdaniem ekspertów i nauczycieli trzeba: zwiększyć stopień trudności egzaminu dojrzałości; uczynić miernikiem dojrzałości abiturienta znajomość i umiejętność posługiwania się językiem: ojczystym i obcym oraz matematycznym; zmienić zasady oceniania testów na rzecz premiowania samodzielności intelektualnej i wykazywania się pomysłowością maturzystów; przydzielać ujemne punkty za błędy rzeczowe, gramatyczne, ortograficzne, interpunkcyjne i stylistyczne w wypracowaniach; zwiększyć autonomię egzaminatorów; zapewnić uczniowi prawo do wyrażania swego stanowiska na temat zjawisk kulturalnych, które przedstawia; skrócić rozwlekły czas trwania matury, żeby nie komplikował procesu rekrutacji na studia; unikać banalnych poleceń typu „scharakteryzuj postać znanego utworu literackiego"; uelastycznić klucz (standardowy system oceny). Nie oznacza to sprzeciwu wobec standaryzacji egzaminu maturalnego. Jest ona potrzebna. Nie powinna jednak prowadzić do tego, żeby prace maturalne sprawdzał komputer. Automatyzacja to zasadnicza wada nowej matury i podporządkowanej jej edukacji w liceum. Obowiązujący na niej klucz promuje bylejakość oraz bezrefleksyjne wklepywanie formułek.

Nowa matura zamiast być rzetelnym sprawdzianem wiedzy, którą uczniowie uzyskali podczas szkolnej edukacji, prowadzi do obniżania jakości kształcenia. To wina systemu edukacji. Zakłada on, że każdy może przejść poszczególne jej poziomy. Kto trafi do liceum, powinien zdać maturę. Żeby spełnić to nieracjonalne i szkodliwe społecznie założenie, celowo obniża się wymagania sprawdzianów po szkole podstawowej oraz egzaminów gimnazjalnych i licealnych.

Niski poziom matur nie powinien zaskakiwać. Nie może być inaczej, skoro znaczny odsetek uczniów, którzy kończą szkołę podstawową i gimnazjum, nie czyta ze zrozumieniem i nie umie wykorzystać zdobytej wiedzy w praktyce. Ucząc się w liceum lub technikum, zamiast rozwijać swoje zainteresowania i umiejętności, musi zmierzyć się ze swoją niewiedzą. Tą pielęgnowaną przez lata, sprawdzaną tylko systemem testowym. Więc na końcu pokazują nam to, czego nie umieją.

Stąd, gdy widzimy degradację intelektualną dzieci i młodzieży, coraz mniej cieszy nas fakt, że tak spory odsetek młodych ludzi idzie na studia. Duża ich część nigdy nie powinna przekroczyć progów wyższej uczelni. Za zaistniały stan rzeczy winę ponosi w znacznym stopniu system edukacji w Polsce. Jest on permanentnie reformowany, i to w sposób uwłaczający wszelkim standardom – zmiany wprowadzane są *ad hoc*, bez poddania ich testom celowości, konieczności i efektywności oraz pozostawienia odpowiedniego czasu na ich wdrożenie.

Refleksje końcowe

Edukacja, podobnie jak służba zdrowia, obrona narodowa, ubezpieczenia społeczne, należy do sektora publicznego. Stanowi istotny element strukturalny każdego państwa. Bez niego żadne z nich nie mogłoby funkcjonować. Podstawowym zadaniem sektora publicznego jest szeroko rozumiana służba społeczeństwu, polegająca na zapewnieniu mu dóbr publicznych. Sprawne i efektywne funkcjonowanie sektora publicznego bezpośrednio wpływa na dobrobyt społeczeństwa i jakość jego życia.

Edukacja stanowi fundament rozwoju społeczno-gospodarczego opartego na wiedzy. Nasz kraj dysponuje stosunkowo niskim poziomem kapitału ludzkiego. Bez jego wzmocnienia nie będzie możliwy dalszy rozwój Polski.

Kazimierz Denek

The Role of Education In Human Capital Formation

Summary

Education, like health care, national defense or social security, belongs in the public sector. It is an important structural element for each state. Without education a state would not be able to function properly. The primary task of the public sector is widely understood as public service, which consists in providing society with public goods. Education is also a cornerstone of socio-economic development based on knowledge. Unfortunately, our country has a relatively low level of human capital. The progressive intellectual deterioration of children and adolescents is a result of the educational system in Poland being permanently in a process of reform in a manner detrimental to all standards. The changes are introduced without their having been tested in terms of their relevance, desirability or efficiency and without allowing adequate time for their implementation. Without significant changes in this area the further development of Poland appears impossible.

Key words: education, human resources, changes

Kazimierz Denek

Die Rolle der Bildung bei der Schaffung des Humankapitals

Zusammenfassung

Ebenso wie Gesundheitswesen, Landesverteidigung, Sozialversicherungen gehört das Bildungswesen dem öffentlichen Sektor des Staates und es ist ein wichtiges Element jeder Staatsstruktur. Ohne Bildungswesen hätte kein Staat existieren können. Die Hauptaufgabe des öffent-

lichen Sektors ist weitreichender Dienst, der der Gesellschaft allerlei öffentliche Güter sicherstellen soll. Die Bildung ist auch ein Fundament für eine aufs Wissen basierende gesellschaftswirtschaftliche Entwicklung. Bedauerlicherweise verfügt unser Land über ein relativ niedriges Niveau des Humankapitals. Fortschreitender intellektueller Verfall der Kinder und Jugendlichen ist die Folge des in Polen geltenden und dauernd reformierten Bildungssystems. Es verunglimpft alle Standards, auf welche Weise diese Reform eingeführt wird: es wird zwar nicht geprüft, ob die Änderungen überhaupt zweckmäßig, notwendig und effektiv sind, und ob sie lange genug eingeführt werden. Wird das Bildungswesen in Polen nicht ins Reine gebracht, wird die weitere Entwicklung des Landes nicht möglich.

Schlüsselwörter: Bildung, Humankapital, Änderungen