

Nauka i szkolnictwo wyższe

1/27/2006

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



Szkolnictwo wyższe w procesie
kształtowania społeczeństwa wiedzy

Rada Redakcyjna

Władysław **Adamski**
Ireneusz **Białecki**
Janusz **Grzelak**
Jolanta **Kulpińska**
Stefan **Kwiatkowski**
Zbigniew **Kwieciński**
Hanna **Świda-Ziemia**

Redaguje zespół

Ireneusz **Białecki** (redaktor naczelny)
Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**
Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**
Adam **Gałkowski**

Opracowanie graficzne
Wojciech **Freudenreich**

Redaktorzy tomu
Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Adam **Gałkowski**

Adres Redakcji

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
Uniwersytetu Warszawskiego
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. (0-22) 826-07-46

*Czasopismo dotowane przez Uniwersytet Warszawski
z funduszy na działalność statutową*

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, Warszawa 2006

ISSN 1231-02-98



NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

2020015 -00- 28

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

1/27/2006, półrocznik, Warszawa

Od Redakcji 5

Nicolas **Barr**, Finansowanie szkolnictwa wyższego 7

Andrea **Cammelli**, Zagadnienie losów absolwentów studiów I i II stopnia we Włoszech w działalności Międzyuczelnianego Konsorcjum AlmaLaurea 43

Elżbieta **Karamalla-Gaiballa**, Oddziaływanie edukacji na przedsiębiorstwo – kierunki i uwarunkowania 57

Wojciech **Jarecki**, Wykształcenie wyższe a wynagrodzenie. Analiza według sekcji i grup zawodów 69

Jacek **Kochanowski**, Ponowoczesne społeczeństwo wiedzy. Kilka uwag porządkujących 83

Ireneusz **Witek**, Społeczeństwo wiedzy czy społeczeństwo sztuki i religii? Spór o naturę człowieka 95

Ireneusz **Białecki**, Refleksje nad artykułami zamieszczonymi w zagranicznych czasopismach naukowych 120

Summaries 130

Informacje o autorach 133



449828 II / 2006²⁷

BIBL. UAM

2006 E01644

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

1/27/2006, semi-annual, Warsaw

From the Editor 5

Nicolas **Barr**, Financing higher education 7

Andrea **Cammelli**, Careers of students completing undergraduate and graduate studies in Italy, as reflected in activities and studies undertaken by the AlmaLaurea Interuniversity Consortium 43

Elżbieta **Karamalla-Gaiballa**, How education impacts enterprises – directions and background 57

Wojciech **Jarecki**, Higher education versus compensation. Analysis by sectors and occupational groups 69

Jacek **Kochanowski**, Post-modern knowledge society. A few organising comments 83

Ireneusz **Witek**, Knowledge society or arts-and-religion society? Dispute about the nature of human beings 95

Ireneusz **Białecki**, Reflections on articles from foreign scientific publications 120

Chronicie 125

Summaries 130

Information about the Authors 133

Od Redakcji Społeczeństwo wiedzy (*knowledge society, société du savoir, società della conoscenza*) – to pojęcie już od prawie dziesięciu lat odnawiane jest we wszystkich językach obowiązujących na obszarze Unii Europejskiej i na wszelkie możliwe sposoby. Trudno dzisiaj znaleźć publikację – czy to naukową, czy też popularyzatorską – traktującą o współczesnej Europie i kierunkach jej rozwoju, w której nie używano by tego terminu i w której nie odnoszono by się do tego zjawiska. Dotyczy to w równym stopniu oficjalnych dokumentów instytucji Unii Europejskiej, jak i dokumentów rządowych państw członkowskich. I trudno się temu dziwić, albowiem od chwili przyjęcia tzw. *Deklaracji Bolońskiej* (1999), w której sformułowano cel utworzenia jednego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, żadne inne określenie nie oddaje tak trafnie i zwięźle sensu tych przemian. Doceniając wagę problemu kształtowania społeczeństwa wiedzy oraz roli, jaka w tym procesie przypada szkolnictwu wyższemu, redakcja „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” chciałaby uczestniczyć w tej debacie.

W prezentowanym numerze półrocznika, którego tematem przewodnim jest *szkolnictwo wyższe w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy*, można wyróżnić dwie grupy problemowe – pierwszą, dotyczącą bezpośredniego wpływu (i związków) szkół wyższych z budową „nowego typu” społeczeństwa oraz drugą, poświęconą samemu pojęciu „społeczeństwo wiedzy”, jego uwarunkowaniom socjologicznym i filozoficznym oraz opiniom wobec niego krytycznym i polemicznym.

Numer otwiera artykuł znanego angielskiego ekonomisty, Nicholasa Barra, poświęcony zagadnieniu finansowania szkolnictwa wyższego na przykładzie doświadczeń Zjednoczonego Królestwa i wybranych krajów Wspólnoty Brytyjskiej. Autor, oprócz tendencji panujących w tej dziedzinie w krajach anglosaskich, porusza również społeczne i moralne aspekty problemów najtrudniejszych – m.in. płatnych bądź bezpłatnych studiów wyższych. Kolejne artykuły z tej grupy problemowej dotyczą związku, jaki zachodzi między wykształceniem wyższym a karierami zawodowymi absolwentów. Interesujące są tutaj – rzadko u nas cytowane – *badania losów absolwentów studiów I i II stopnia we Włoszech*, omówione przez Andree Cammellego z Uniwersytetu w Bolonii. Elżbieta Karamalla-Gaiballa z kolei zajmuje się zagadnieniem *oddziaływania edukacji na przedsiębiorstwo*, a Wojciech Jarecki – *wpływem* (bądź brakiem wpływu) *wykształcenia wyższego na wynagrodzenie pracowników w różnych grupach zawodowych*.

Druga część prezentowanego numeru półrocznika ma charakter bardziej ogólny i teoretyczny. Jacek Kochanowski zajmuje się *ponowoczesnym społeczeństwem wiedzy*. Jego tekst, co jest szczególnie cenne, ma charakter porządkujący, przypomina bowiem najważniejsze pojęcia, dzięki czemu cała debata wydaje się bardziej przystępna i zrozumiała.

Mówiąc o społeczeństwie wiedzy, wypada jednak pamiętać, iż zarówno samo pojęcie, jak i treści, jakie za nim się kryją i są z nim utożsamiane, nie przez wszystkich przyjmowane są z entuzjazmem. Bardzo krytyczny w tej kwestii pozostaje autor następnego artykułu, Ireneusz Witek, który opisuje i analizuje problem z punktu widzenia filozofii, sztuki i religii. Spór, jaki się toczy wokół społeczeństwa wiedzy jest – patrząc z tego punktu widzenia – w istocie sporem o charakterze fundamentalnym, jest bowiem *sporem o naturę człowieka*. Krytycy społeczeństwa wiedzy mówią wręcz o kształtowaniu się w rzeczywistości „społeczeństwa niewiedzy”. Jak jest w istocie – każdy musi sobie sam odpowiedzieć na to pytanie, wedle własnej wiedzy, wyobrażeń i przekonań. Mamy nadzieję, że niniejszy numer

„Nauki i Szkolnictwa Wyższego” przybliży nieco tę problematykę i ułatwi rozstrzygnięcie zasadniczych dylematów.

Przedstawiamy ponadto refleksje Ireneusza Białeckiego na temat dostępu do szkół elitarnych oraz autonomii uniwersytetu, których inspiracją stały się artykuły zamieszczone w czasopismach zagranicznych oraz *Przegląd tematyczny szkolnictwa wyższego OECD* (kontynuacja z numeru 2/25/2005 „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”), pióra Roberta Pawlaka.

W dniach 11 i 12 maja 2006 r., w siedzibie Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Krakowie, odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa na temat *Szkolnictwo wyższe w procesie budowy społeczeństwa wiedzy w Polsce*. Jej współorganizatorem było Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego (zob. informacja Jacka Kochanowskiego), w najbliższym numerze naszego półrocznika będziemy zatem kontynuować rozpoczętą obecnie tematykę.

Elżbieta Drogosz-Zabłocka
Adam Gałkowski

Nicholas Barr

Finansowanie szkolnictwa wyższego*

Ekspansja szkolnictwa wyższego w krajach OECD i poza tym ugrupowaniem jest zarazem niezbędna, jak i pożądana. Jest ona wszakże kosztowna i napotyka rywalizujące imperatywy jeśli chodzi o wydatkowanie środków z budżetu. Sprawy finansów szkolnictwa wyższego mają zatem wagę, która jeszcze nie została doceniona we wszystkich krajach. Kwestia ta jest też niezmiernie drażliwa politycznie.

Autor formułuje główne wnioski dla szkolnictwa wyższego, jakie wynikają z teorii ekonomii i plasuje je obok wniosków wynikających z doświadczeń poszczególnych krajów. Na tle tych dwóch elementów ocenia również reformy, jakie zapowiedziano w 2004 r. w Wielkiej Brytanii. W części poświęconej konkluzjom nakreśla pokrótce, co pozostało jeszcze w tej kwestii do zrobienia.

Wprowadzenie¹

Szkolnictwo wyższe to ważka sprawa. Nie jest ono już dobrem konsumpcyjnym, z którego korzystają elity, lecz ważnym elementem determinującym osiągnięcia gospodarcze narodu. Nie jest więc przypadkiem, że we wszystkich krajach zaawansowanych gospodarczo wskaźniki skolaryzacji wzrosły. Masowy system szkolnictwa wyższego o wysokim poziomie jest wszakże kosztowny i charakteryzuje go rywalizacja o środki budżetowe z innymi podmiotami.

Chociaż niniejsze studium częściowo dotyczy reform w Wielkiej Brytanii ogłoszonych w 2004 r., to traktuje o szerszych sprawach. Zaczynam od pewnych kwestii podstawowych. W części 1 wskazuję na nauki wynikające z teorii ekonomicznej, zwłaszcza z ekonomiki informacji. W części 2 rozważam nauki płynące z doświadczeń wybranych krajów, które dopełniają i ilustrują analizę teoretyczną. W części 3, na tle dwóch poprzednich części, dokonuję oceny brytyjskiej ustawy o szkolnictwie wyższym z 2004 r. (*Higher Education Act*) – zakładając, że wynik procesu ustawodawczego, toczącego się w chwili pisania owego

* Artykuł, opublikowany w „Oxford Review of Economic Policy” (2004, nr 20(2), s. 264–283), przedrukowujemy dzięki uprzejmości Redakcji tego czasopisma oraz Autora.

¹ Niniejszy tekst wiele zawdzięcza lainowi Crawfordowi i naszej piętnastoletniej współpracy (por. Barr, Crawford, w druku) oraz pomocy Colina Warda i jego zespołu ze Student Loans Company w sprawach dotyczących praktyki i strony administracyjnej programu pożyczek dla studentów, a także naszej wspólnej pracy w trójkę przy doradztwie rządowi Węgier. Za pomocne komentarze jestem też wdzięczny Howardowi Glennesterowi, Michaelowi Shattockowi, redaktorom oraz anonimowemu recenzentowi. Dziękuję również pracownikom Ministerstwa Edukacji Nowej Zelandii, którzy udzielili mi wyczerpujących informacji na temat systemu pożyczek studenckich funkcjonującego w tym kraju.

tekstu, nie będzie istotnie odmienny od jej projektu. Część 4 poświęcam na sprawy, które nie zostały jeszcze sfinalizowane.

Czytelnika należy ostrzec, czym niniejszy tekst nie jest. Nacisk, jaki kładę w nim na finanse szkolnictwa wyższego nie oznacza, że popełniam prymitywny błąd – przed którym słusznie ostrzegał Wolf (2002) – sądząc, że zwiększone nakłady automatycznie przyspieszają tempo wzrostu gospodarczego. Jakość szkolnictwa wyższego i jego zdolność do dostosowania się do zmieniającej się sytuacji gospodarczej mają zasadniczą wagę i są główną przesłanką późniejszych argumentów, iż z dostosowaniem umiejętności absolwentów do ich własnych preferencji i zapotrzebowania ze strony rynku pracy siły rynkowe radzą sobie lepiej niż centralne planowanie. Po drugie, skupienie się na ważności szkolnictwa wyższego dla gospodarki nie pomniejsza znaczenia, jakie ma dążenie do wiedzy dla niej samej ani prymatu swobód akademickich. Nie pragnę też zanegować faktu, że uzyskanie dyplomu szkoły wyższej przynosi wielu osobom ważne korzyści natury konsumpcyjnej i nie jest zwykłą inwestycją w ich karierę. Po trzecie, w niniejszym tekście skupiam się na finansowej stronie działalności dydaktycznej, pomijając sprawy związane z finansowaniem badań (zob. McNay 1999; Roberts 2003). Po czwarte, opieram się na teorii ekonomicznej, ale nie odwołuję do metod ilościowych. Na koniec wreszcie, chociaż przedstawiam doświadczenia poszczególnych krajów, to artykuł nie ma charakteru porównawczego.

Sprawy podstawowe

Szkolnictwo wyższe jest ważne, po pierwsze, z powodu charakteru przemian techniki. Chociaż w wyniku tych przemian może nastąpić zmniejszenie zapotrzebowania na kwalifikacje (ponieważ np. coraz łatwiejsze w obsłudze są komputery), to wzrasta głównie zapotrzebowanie na robotników kwalifikowanych. Tendencja ta nasila się, ponieważ kwalifikacje coraz szybciej się starzeją i trzeba je uaktualniać. Słowa o „wieku informacji” można rozumieć w ten sposób, że potrzeba kształcenia i szkolenia jest dziś większa niż dawniej, jednak obie te formy edukacji muszą być bardziej zróżnicowane i powtarzalne w tym sensie, że konieczne jest okresowe przechodzenie przeszkolenia.

Drugą przyczyną ekspansji szkolnictwa wyższego są przemiany demograficzne. Wzrost proporcji osób w podeszłym wieku w populacji zapowiada problem, jakim będą zwiększone wydatki na emerytury, opiekę lekarską i wieloletnią opiekę ogólną. Rozwiązanie go polega m.in. na takim zwiększeniu zdolności wytwórczych, by gospodarka zdołała sprostać oczekiwaniom zarówno pracowników, jak i emerytów. Jeśli podaż siły roboczej ulegnie względnemu zmniejszeniu, słuszną z ekonomicznego punktu widzenia reakcją będzie zwiększenie wydajności pracy. Zmiany demograficzne są zatem argumentem przemawiającym za przeznaczaniem dodatkowych nakładów zarówno na kapitał ludzki, jak i na techniczne uzbrojenie pracy.

Na pewne niezwerbalizowane założenie, które często leży u podstaw dwóch przeciwstawnych tez, rzucają światło dwie debaty. Pierwsza z nich dotyczy charakteru szkolnictwa wyższego, który można przedstawić w kategoriach dwóch stylizowanych modeli.

- w „modelu anglo-amerykańskim” polityka wobec szkolnictwa wyższego przyjmuje, że jest ono heterogeniczne, a taki stan jest właściwy i zachęca do zapewnienia różnorodności edukacji na poziomie wyższym, a także do wzajemnego porównywania jakości programów kształcenia i uczelni;

- w „modelu skandynawskim” polityka wobec szkolnictwa wyższego opiera się na założeniu, że jego instytucje są homogeniczne, a zatem traktuje je wszystkie jednako i uważa, że wszystkie ich programy są tej samej wartości.

W niniejszym tekście twierdzą, że niezależnie od zalet drugiego modelu, jest on nie do pogodzenia z zapewnieniem szkolnictwu wyższemu masowego zasięgu, należy zatem wspierać finansowo model pierwszy – czyli zróżnicowanie i zdecentralizowanie. Teza ta jest podbudowana analizą teoretyczną, którą przedstawiam w części 1.

Druga debata dotyczy opłat za studia. Wprawdzie istnieje zgodność co do tego, że ta właśnie kwestia powinna zajmować główne miejsce w strategicznych koncepcjach szkolnictwa wyższego, ale zasady odpłatności budzą spory. Czy należy zachować kryterium uzyskiwanych obecnie dochodów? Strategia, do której się dochodzi stosując to kryterium, prowadzi do udzielania wsparcia finansowego studentom pochodzącym z rodzin niezależnych, nawet jeśli po rozpoczęciu pracy zawodowej staną się bogaci. A może możliwość płacenia za studia powinno się oceniać na podstawie przyszłych dochodów, czyli tych, które obecni studenci będą osiągać jako absolwenci? To podejście prowadzi z kolei do finansowania kształcenia na poziomie wyższym za pomocą pożyczek, których spłaty są uzależnione od poziomu dochodów bądź też z podatku pobieranego od absolwentów, przy szczerzejszym wspieraniu *ex post* tych osób, które na ukończeniu studiów niewiele skorzystają finansowo.

W części 1 dowodzę, że drugie podejście jest korzystne dla tych, którzy są dobrze poinformowani. Zgodnie z nim wsparcie finansowe dla ogółu studentów powinno się opierać na kombinacji środków z budżetu i pożyczek, których warunki są uzależnione od dochodów (tzn. spłaty będą wynosić x procent późniejszych zarobków pożyczkobiorcy). Problem polega wszakże na tym, iż stopień, w jakim ludzie są poinformowani, jest uzależniony od ich sytuacji społeczno-ekonomicznej, z czego wynika, że dzieci z ubogich rodzin mogą nawet nie myśleć o tym, aby podjąć studia. Dla takich osób może być korzystne pierwsze podejście.

Cele polityki wobec szkolnictwa wyższego

Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii boryka się z trzema problemami (na ten temat istnieje powszechna zgodność poglądów):

- Uczelnie są niedofinansowane; w latach 1980–2000 środki przypadające na jednego studenta (w cenach stałych) zmalały niemal o połowę (por. Greenaway, Haynes 2002, tabela 1).
- Pomoc finansowa dla studentów jest niewystarczająca (por. Callender, Wilkinson 2003).
- Dostęp do studiów jest nierówny. W 2002 r. studia podjęło 81% osób, których rodzice mieli wyższe wykształcenie i jedynie 15% osób, których rodzice pracowali fizycznie (por. *UK Education...* 2002, s. 19).

Istnieje też powszechna zgodność poglądów co do tego, że głównymi celami polityki wobec szkolnictwa wyższego powinny być poprawa jakości oraz wzbogacenie różnorodności – co powinno dobrze służyć zarówno samym uczelniom, jak i potrzebom gospodarki; celem takim powinno też być zwiększenie dostępności studiów – zarówno ze względu na wydajność gospodarki, jak i sprawiedliwość społeczną. Przynajmniej w Wiel-

kiej Brytanii spór toczy się zatem nie tyle o to, jakie cele polityka wobec szkolnictwa wyższego usiłuje osiągnąć, ile raczej o to, jaki sposób osiągnięcia tych celów będzie najlepszy.

Ślepe zaułki

Zanim przejdziemy do dalszych rozważań, w oczyszczeniu przedpola pomoże nam rozważenie kilku często głoszonych tez.

Dostęp do kształcenia na poziomie wyższym jest prawem podstawowym i dlatego powinno ono być nieodpłatne

Stwierdzenie, iż dostęp do kształcenia na poziomie wyższym jest prawem, jest sądem wartościującym, co do którego utrzymuje się powszechna zgoda. Nie wynika jednak z tego, że kształcenie to musi być nieodpłatne. Wszyscy zgadzamy się też co do tego, że prawem podstawowym jest dostępność żywności, jednak równocześnie akceptujemy zasadę, iż żywność jest dostarczana w sposób konkurencyjny oraz po cenach rynkowych. Z punktu widzenia sprawiedliwości społecznej natomiast celem nie jest bezpłatność szkolnictwa wyższego, lecz system, w którym wykazującemu się inteligencją człowiekowi nie zablokuje się wstępu na studia dlatego, że pochodzi z niezamożnej rodziny.

Broniąc tezy, iż szkolnictwo wyższe powinno być nieodpłatne, jej zwolennicy dotykają jednak istotnej kwestii, istnieją bowiem ważne przesłanki przemawiające za tym, aby było ono *nieodpłatne w miejscu korzystania* [*free at the point of use*]. Poniżej przedstawiam rozwiązania, które służą umożliwieniu realizacji tej idei.

Pobieranie opłat za kształcenie jest niemoralne

Te same argumenty dotyczą również tej tezy. Jeśli ludzie obdarzeni zdolnościami i pragnący się kształcić nie mogą podjąć studiów, bo ich na to nie stać, jest to (z mojego punktu widzenia) niemoralne. Niemoralne jest też to, że ludzie mogą nigdy nie żywić aspiracji, by studiować, ponieważ wcześniej kształcili się w niedofinansowanych szkołach. Niemoralne jest też, jeśli ktoś jest niedożywiony, nie jest to jednak argument przemawiający za tym, żeby żywność była dostępna nieodpłatnie, nawet dla zamożnych, ale raczej za takim transferem dochodów, by na zdrową dietę było stać każdego.

Uczynienie jakiegoś dobra powszechnie nieodpłatnym można usprawiedliwić w kategoriach wydajności tam, gdzie z powodu niedociągnięć w funkcjonowaniu rynku możliwość dokonywania wyboru przez konsumentów jest problematyczna, zaś w kategoriach sprawiedliwości społecznej tam, gdzie dane dobro jest spożywane powszechnie (jak np. kształcenie w szkołach czy opieka zdrowotna). Jak wykażę poniżej, szkolnictwo wyższe nie odpowiada żadnemu z tych kryteriów. W wyniku tego dotacje z budżetu są rozwiązaniem regresywnym, ponadto zaś – jak już zauważyliśmy – bezpłatność kształcenia na poziomie wyższym nie wpływa na wzrost jego dostępności.

W szkolnictwie wyższym nie ma miejsca na elitaryzm

Argument ten często zaciera granicę między dwoma odrębnymi elementami. Wiele osób, także autor niniejszego tekstu, zgadza się z wartościującym sądem, w myśl którego elitaryzm społeczny jest sytuacją niewłaściwą. Samo w sobie pochodzenie społeczne nie powinno wpływać na szansę podjęcia studiów na najlepszych uniwersytetach. W przeciwieństwie do elitaryzmu społecznego elitaryzm intelektualny jest zarazem właściwy, jak i pożądaný. Najlepszych muzyków i sportowców wybiera się właśnie dzięki ich zdolnościom, niezależnie od tego, czy się wywodzą z rodziny ubogiej (jak Pele), czy z klasy średniej (jak Tiger Wood). Istnienie elitarnych (pod względem intelektualnym) uniwersytetów nie jest przejawem niesprawiedliwości społecznej. Z punktu widzenia sprawiedliwości społecznej celem polityki wobec szkolnictwa wyższego powinien być system, w którym możliwości podjęcia studiów na najlepszych uniwersytetach byłyby uzależnione nie od pochodzenia społeczno-ekonomicznego kandydatów, ale od ich predyspozycji intelektualnych.

Swoje studia absolwenci spłacają w postaci podatku dochodowego

Niekiedy twierdzi się, że studia powinny być w pełni finansowane z podatków, ponieważ absolwenci zarabiają więcej niż ci, którzy nie ukończyli studiów, a zatem spłacają swoje studia, płacąc następnie większy podatek dochodowy. Przeciwko takiemu rozwiązaniu przemawiają jednak trzy argumenty:

- Podatek dochodowy stanowi tylko jedną czwartą wpływów budżetu państwa, a wśród jego płatników osób, które nie studiowały jest znacznie więcej niż absolwentów. W Wielkiej Brytanii wyższego wykształcenia nie ma 82% osób w wieku produkcyjnym (OECD 2002, tabela A3,1a).
- Załóżmy, że absolwent studiów wyższych płaci 100 tys. funtów więcej podatku dochodowego, z czego 20 tys. uważa się za kwotę odpowiadającą kosztom jego kształcenia na uczelni. Oznaczałoby to, że na społeczną służbę zdrowia, szkoły itd. płaci on 80 tys., czyli mniej niż 100 tys. funtów, które na te cele zapłaciłby w ciągu całej kariery zawodowej ktoś o podobnych dochodach, kto wszakże nigdy nie studiował. Jest to zatem „poziomo” niesprawiedliwe.
- Twierdzi się niekiedy, że płacąc za inwestycje dokonywane przez jednostki w celu uzyskania wyższego wykształcenia, podatnicy robią „dobry interes”. Kierując się tą samą logiką, można by jednak stwierdzić, że w takim razie podatnicy amerykańscy powinni spłacić wszystkie koszty prac rozwojowych poniesione przez Microsoft.

Dalsze argumenty przemawiające przeciw finansowaniu szkolnictwa wyższego wyłącznie z podatków mają charakter praktyczny. Możliwość ściągania podatków ma granice wynikające z nacisków politycznych, które odgrywają tu nie najbłahszą rolę, granice te zaś kolidują z innymi priorytetami w wydatkach publicznych. Nie jest przypadkiem fakt, że w latach, w których liczba studentów w Wielkiej Brytanii wzrosła, środki przeznaczane na szkolnictwo wyższe (w cenach stałych, w przeliczeniu na jednego studenta) zmniejszyły się radykalnie.

1. Nauki z teorii ekonomicznej

Trzy nauki ważne dla finansowania szkolnictwa wyższego wynikają z teorii ekonomicznej (por. szerzej Barr 2001, rozdz. 10–13). Po pierwsze – czasy centralnego planowania już się skończyły, po drugie – w pokrywaniu kosztów kształcenia powinni uczestniczyć absolwenci, po trzecie – dobrze przygotowane programy pomocy finansowej dla studentów (w formie pożyczek) mają pewne wspólne cechy.

Nauka pierwsza: czasy centralnego planowania już się skończyły

Rozwiązania współczesne. Od połowy lat siedemdziesiątych zakres centralnego planowania w brytyjskim szkolnictwie wyższym znacznie się rozszerzył. Problemem jest tu nie ograniczanie swobód akademickich, ale ograniczanie swobody ekonomicznej uniwersytetów w wyniku kontrolowania [przez instytucje zewnętrzne – przyp. tłum.] cen za ich usługi, narzucenia im kontroli ilościowej, a także bardzo zbiurokratyzowanej kontroli jakościowej.

Kontrola cen. Uniwersytety brytyjskie mogą swobodnie kształtować wysokość czesnego opłacanego przez pochodzących spoza Unii Europejskiej studentów programów licencjackich i wszystkich studentów powyżej tego poziomu. Od studentów z Wielkiej Brytanii i pozostałych państw Unii Europejskiej nie wolno im było pobierać czesnego do 1998 r. Następnie musiały pobierać czesne w zryczałtowanej wysokości, jednakowej na wszystkich kierunkach i we wszystkich uczelniach [w roku akademickim 2004/2005 – 1150 funtów rocznie, przyp. tłum.]. Pobieranie go zarówno w niższej, jak i wyższej kwocie jest nielegalne.

Kontrola ilościowa. W Anglii i Walii uczelnie zawierają z Radą ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego (Higher Education Funding Council) umowę na kształcenie określonej liczby studentów. Chociaż zasady tej kontroli ulegały zmianie, to zdarzało się, że szkoły wyższe były karane za przyjęcie na studia osób zarówno poniżej, jak i powyżej tego limitu².

Monitorowanie jakości. Szkoły wyższe są – i słusznie – rozliczane z otrzymywanych funduszy publicznych, słusznie też – w interesie ochrony konsumentów – podlegają kontroli jakości. Konkretnie metody, zwłaszcza sposób oceniania jakości kształcenia pod koniec lat dziewięćdziesiątych, są jednak bardzo krytykowane³.

W przeprowadzonej niżej analizie dowodzę, że centralnego planowania nie da się już utrzymać, a ponadto nie jest ono pożądane.

² St. Andrew's University będzie musiał zapłacić 175 tys. funtów tytułem kary za przyjęcie zbyt wielu studentów. Gdy jesienią 2003 r. ujawniono, że zamierza tam studiować książkę William, liczba zgłoszeń wzrosła o 45%. Reguły finansowania szkolnictwa wyższego przewidują jednak, że uniwersytety, które przekroczą docelową liczbę przyjęć, będą karane. „The Independent”, 29 marca 2004.

³ Cennym eksponatem w moich zbiorach jest zrobione przeze mnie zdjęcie 14 szaf z dokumentami przygotowanymi na 3,5-dniową wizytację, mającą na celu dokonanie oceny jakości kształcenia na kierunku nauki polityczne w London School of Economics and Political Science w październiku 2000 r.

Centralnego planowania w szkolnictwie wyższym nie da się już utrzymać

W piśmiennictwie poświęconym systemowi komunistycznemu (por. Kornai 1992, rozdz. 9) wyróżnia się dwa rodzaje wzrostu gospodarczego – ekstensywny i intensywny. Pierwszy z nich występował w czasach, gdy do przemysłu można było przyciągnąć nadwyżki czynników produkcji, zwłaszcza zaś siłę roboczą z rolnictwa. Taki właśnie proces wystąpił w Związku Radzieckim w czasie szybkiego wzrostu gospodarczego w latach trzydziestych. Gdy owe nadwyżki zostaną zużyte, przychodzi pora na wzrost intensywny, który zależy od postępu technicznego i wydajniejszego wykorzystywania czynników produkcji. Bardziej złożonym problemom, które zaczęły powstawać, gdy pojawiły się niedobory czynników produkcji, a jednocześnie nastąpił większy rozwój techniki, centralne planowanie nie zdołało podoląć, co przejawiało się w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w spadku tempa wzrostu gospodarczego (w niektórych krajach wzrost ten przybrał wartości ujemne).

Analogia ze szkolnictwem wyższym jest bardzo pouczająca. Czterdzieści lat temu, gdy system tego szkolnictwa miał niewielką skalę i oferował dyplomy na mniejszej liczbie kierunków, można było kultywować pełen uprzejmości mit, zgodnie z którym wszystkie uczelnie były równie dobre, a zatem i finansować je na mniej więcej jednakowym poziomie. Dziś szkół wyższych jest więcej, kształcą większą liczbę studentów, a prowadzone przez nie kierunki studiów są znacznie bardziej zróżnicowane. W wyniku tego zarówno cechy, jak i koszty różnych stopni akademickich, uzyskiwanych po ukończeniu studiów w rozmaitych szkołach wyższych, są bardzo zróżnicowane, a zatem i finansowanie musi być odmienne. W zasadzie mógłby się tym zajmować wszechwiedzący centralny planista. W praktyce jednak związane z tym problemy są zbyt skomplikowane. Masowy system funkcjonujący w coraz bardziej złożonym świecie potrzebuje mechanizmu finansowania, który pozwoli poszczególnym uczelniom na pobieranie zróżnicowanych opłat za różne ponoszone przez nie koszty i spełnianie zadania. Centralnego planowania nie da się zatem już utrzymać.

W szkolnictwie wyższym centralne planowanie jest niepożądane

Ceny przekazują sygnały zarówno nabywcom, jak i sprzedawcom. W przeciwieństwie do systemu centralnego planowania, jaki istniał w krajach komunistycznych, wszystkie kraje OECD mają gospodarkę typu mieszanego, w której alokacja większości zasobów jest dokonywana za pośrednictwem mechanizmu rynkowego.

Rynki mogą jednak zawodzić – ich główne niedociągnięcie jest związane z brakiem przepływu informacji – i nie przekazać sygnałów, które by złożyły się na przekonujące argumenty przemawiające za finansowaniem zarówno służby zdrowia, jak i edukacji ze środków publicznych (por. Barr 2004 lub w bardziej zwięzłym ujęciu Barr 1998). Weźmy np. pod uwagę następujące fakty: ponieważ znaczna część spraw związanych z leczeniem wymaga bardzo specjalistycznych kompetencji, jego konsumenci nie są poinformowani w sposób doskonały, leczeniu poddają się często nie z wyboru, ale dlatego, że zmusza ich do tego jakieś wydarzenie (np. złamanie nogi), a i wybór terapii często jest ograniczony. Znaczna część argumentów używanych podczas dyskusji o sprawności brytyjskiej społecznej służby zdrowia (National Health Service) opiera się właśnie na tych faktach. W przy-

padku żywności sprawa wygląda jednak inaczej. Na temat tego, co lubimy jeść i ile to kosztuje jesteśmy na ogół dobrze poinformowani, mamy też duży wybór sposobów zaspokojenia naszych potrzeb w tej dziedzinie. Te właśnie *techniczne* różnice są źródłem wyjaśnienia tłumaczącego, dlaczego dostęp do leczenia jest (w dużym stopniu) nieodpłatny, natomiast dostęp do pożywienia jest zapewniony dzięki emeryturom, które pozwalają kupować artykuły spożywcze po cenach rynkowych.

W przypadku oświaty małe dzieci nie są dobrze poinformowane, a uczęszczanie do szkoły jest przymusowe, o ile więc oświatę „konsumują” wszyscy młodzi ludzie, o tyle dla małych dzieci zakres wyboru treści kształcenia jest ograniczony, zapewnienie zaś wszystkim dzieciom podobnych doświadczeń w szkole można uzasadnić względami spójności społecznej. Te i inne argumenty dostarczają przekonującego uzasadnienia, dlaczego szkoły powinny być finansowane ze środków publicznych, a ich organizacją również powinny się zajmować instytucje publiczne.

Sytuacja szkolnictwa wyższego jest jednak diametralnie odmienna. Studenci są na ogół dobrze poinformowani, a mogą też (i powinni) być poinformowani jeszcze lepiej. Proces ten jest wspomagany, ponieważ – w odróżnieniu od szukania lekarza, by nas opatrzył po wypadku drogowym – pójścia na uniwersytet można się spodziewać, studenci mają więc czas na znalezienie potrzebnych im informacji czy porad. Po drugie, kwestia podjęcia (bądź niepodjęcia) studiów jest sprawą wyboru i z tego właśnie powodu finansowanie szkolnictwa wyższego przez podatników jest rozwiązaniem tak regresywnym. Na koniec wreszcie, liczba zarówno kierunków kształcenia, jak i samych uczelni jest – i słusznie – duża oraz nadal się zwiększa.

Można twierdzić, że studenci są dobrze poinformowani (lub potencjalnie dobrze poinformowani), a zatem wyborów odpowiadających ich własnym interesom, a także interesom gospodarki, mogą dokonywać lepiej niż planiści. Ktoś, kto twierdziłby, że jest inaczej, dowodziłby, że nawet przy najbardziej rozległym ujęciu procesu rekrutacji na studia w przepisy studenci (którzy z definicji są najlepsi i najblyskotliwsi) nie są w stanie podjąć sensownej decyzji. Zasadnicze znaczenie ma tutaj fakt, że dokonują oni wyboru będąc dobrze poinformowani, i to właśnie jest argumentem przemawiającym za zmienną wysokością czesnego, w imię wydajności rynku szkolnictwa wyższego. Wynika z tego, że sygnały cenowe są przydatne, a dzięki konkurencji wzrośnie ogólny dobrobyt, sprawi ona bowiem, że szkoły wyższe będą bardziej uwrażliwione na preferencje studentów i potrzeby pracodawców.

Chociaż tezę taką trudno podważyć, wskażę poniżej na dwie sytuacje wymagające ostrożności. Po pierwsze, studenci z uboższych rodzin mogą nie być w pełni poinformowani, co wywiera wpływ na dostępność kształcenia, a także na unikanie zadłużenia. Po drugie, chociaż takie podejście przyznaje studentom, pracodawcom i uczelniom większą rolę w wyborze kierunków i treści kształcenia oraz ich kombinacji, nie wynika z tego, że rynki szkolnictwa wyższego są w pełni wolne. Analiza wskazuje, że są one raczej regulowane.

Nauka druga: w pokrywaniu kosztów szkolnictwa wyższego powinni uczestniczyć absolwenci

Mocne argumenty o charakterze jakościowym wskazują, że nad korzyściami, jakie szkolnictwo wyższe daje poszczególnym jednostkom górują korzyści przynieszone przez

nie społeczeństwu. Chodzi tu o pożytki w kategoriach wzrostu gospodarczego i spójności społecznej, o przekazywanie wyznawanych wartości (por. Bynner, Edgerton 2001; Bynner i in. 2003), a także o rozwijanie wiedzy dla niej samej. Argumenty te wskazują, że dotacje do szkolnictwa wyższego finansowane z kieszeni podatników powinny być trwałym elementem krajobrazu. Ujęcie ich w postać ilościową przysparza wszakże trudności, choćby dlatego, że oddzielenie efektów wykształcenia od innych determinant wydajności pracy danej osoby nie jest łatwe⁴. W kwestii podziału kosztów między podatników a absolwentów – podobnie jak w sprawie definicji ubóstwa – nie ma więc definitywnej odpowiedzi.

W przeciwieństwie do tego, dowody znacznych korzyści, jakie wyższe wykształcenie przynosi jednostkom, są znacznie konkretniejsze (por. np. Blundell i in. 2000). Wnioski te wynikają z analizy danych dotyczących wcześniejszej, niewielkiej kohorty absolwentów, co wskazuje, że przy wzroście ich liczby owe korzyści będą mniejsze. W cytowanej pracy słusznie wskazuje się jednak, że popyt na absolwentów również wzrasta. Ponieważ więc popyt i podaż rosną mniej więcej w równym tempie, nie ma powodu, dla którego korzyści odnoszone przez jednostkę miałyby ulegać zmniejszeniu.

Podsumowując owe rozważania, należy stwierdzić, że ilościowe dowody korzyści ogólnospołecznych z wyższego wykształcenia są ograniczone, dowody korzyści indywidualnych są natomiast nader przekonujące. Te ostatnie sugerują więc, iż rozwiązanie, w którym część kosztów wyższego wykształcenia ponoszą absolwenci, jest rozwiązaniem wydajnym [w sensie rynkowym – przyp. tłum.]. W takim przypadku jednak zasadnicze znaczenie ma określenie warunków, na jakich studenci mogą zaciągać pożyczki.

Nauka trzecia: dobrze przygotowane programy pożyczek dla studentów mają wspólne cechy

W dotychczasowych wywodach opowiedziałem się za udziałem absolwentów w ponoszeniu części kosztów swego kształcenia na poziomie wyższym z następujących przyczyn:

- takie rozwiązanie jest wydajne w kategoriach mikroekonomicznych, zarówno z racji osobistych korzyści z uzyskania dyplomu szkoły wyższej przez absolwenta, jak i – biorąc pod uwagę wcześniejsze argumenty – z tego względu, że sygnały cenowe występujące na rynku szkolnictwa wyższego pełnią pożyteczną rolę;
- jest ono niezbędne z powodu dużych kosztów utrzymania systemu masowego szkolnictwa wyższego oraz rywalizujących z jego potrzebami żądań pod adresem budżetu, wynikających ze starzenia się populacji oraz konieczności przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu;

⁴ Hipoteza o zjawisku filtracji (*screening hypothesis*) wywodzi, iż uzyskanie wykształcenia powyżej pewnego podstawowego poziomu nie zwiększa wydajności pracy danej jednostki, po drugie zaś – że firmy poszukują bardzo uzdolnionych pracowników, przed ich zatrudnieniem nie są jednak w stanie ich odróżnić od mało zdolnych; w interesie osób starających się o pracę leży więc wyróżnienie się za pomocą jakiegoś rodzaju sygnału. Według tej hipotezy taką właśnie funkcję spełnia wykształcenie ponadpodstawowe – posiadanie go daje sygnał potencjalnym pracodawcom. Według tego poglądu, podobnie jak człowiek może dobre zdrowie bardziej zawdzięczać swej mocnej konstytucji niż opiece lekarskiej, tak i wydajność pracy jest bardziej wynikiem naturalnych zdolności niż wykształcenia ponadpodstawowego.

- zmniejszając regresywność systemu, w którym za uczelniane dyplomy osób głównie dobrze sytuowanych płacą ci, którym – przeciętnie biorąc – powodzi się gorzej, przyczynia się ono do sprawiedliwości społecznej.

W niniejszej części dowodzę, że udział studentów w pokrywaniu kosztów swego kształcenia powinien się opierać na systemie pożyczek, w którym warunki spłaty byłyby uzależnione od przyszłych dochodów absolwentów, odsetki od pożyczek byłyby takie same w skali całego kraju, a kwota pożyczek wystarczająco wysoka, by pokryły one zarówno koszt czesnego, jak i realistyczne koszty utrzymania.

Spłaty zależne od dochodów

Podobnie jak inni autorzy (por. Friedman 1955; Peacock, Wiseman 1962; Prest 1962; Glennerster i in. 1968) od wielu lat twierdziłem (por. Barr 1989), że pożyczki zaciągane przez studentów powinny być spłacane w sposób uzależniony od przyszłych dochodów, tzn. ich spłaty powinny stanowić x procent późniejszych zarobków pożyczkobiorcy i aż do pełnego rozliczenia powinny być pobierane wraz z podatkiem dochodowym lub składkami na ubezpieczenie społeczne. Za takim rozwiązaniem przemawiają zarówno względy sprawności, jak i sprawiedliwości społecznej.

Problemy z pożyczkami konwencjonalnymi

Jako dobry przykład może posłużyć konwencjonalna pożyczka, np. taka, jaką zaciąga się na zakup domu. Ma ona ustalony z góry okres spłaty (np. 25 lat), a odsetki od niej są wyższe od stopy podstawowej. Wysokość miesięcznych spłat jest określona przez trzy zmienne: wielkość pożyczonej kwoty, okres spłaty i stopę oprocentowania. Oprócz korekt odzwierciedlających zmiany stopy oprocentowania wysokość miesięcznych spłat jest stała.

Kupno domu jest transakcją o stosunkowo niewielkim ryzyku:

- a) nabywca na ogół wie, co kupuje, bo w jakimś domu mieszkał przez całe życie;
- b) dom najprawdopodobniej się nie zawali;
- c) z biegiem czasu realna wartość domu na ogół wzrasta;
- d) jeśli dochody nabywcy zmniejszą się i będzie mu trudno spłacać kredyt, może sprzedać dom;
- e) ponieważ dom służy jako zabezpieczenie, pożyczkę na jego zakup można otrzymać na dogodnych warunkach.

Z tych właśnie powodów rynek oferuje takie pożyczki. W porównaniu z inwestowaniem w kapitał ludzki (np. w uzyskanie dyplomu uniwersyteckiego) jest to jednak sytuacja diametralnie odmienna.

Problemy po stronie popytu

Stwierdziłem wcześniej, że studenci są dobrze poinformowani (element a). Niektórzy z nich, zwłaszcza wywodzący się z rodzin niezamożnych, mogą jednak nie mieć pełnej informacji. Oprócz tego wszyscy pożyczkobiorcy są narażeni na ryzyko, ponieważ elementy (b), (c) i (d), chociaż sprawdzają się w przypadku nieruchomości, w przypadku inwestowania w umiejętności nie są już tak oczywiste. Wartość kwalifikacji może „spaść”, ponie-

waż pożyczkobiorca może nie zdać egzaminów. Będzie on nadal musiał spłacać zaciągniętą pożyczkę, nie mając jednak kwalifikacji przynoszących mu wyższe zarobki, z których pokrywałby owe spłaty. Odrębnym problemem jest to, że ryzyko ponoszą nawet studenci dobrze poinformowani, bo chociaż przeciętny zwrot z prywatnych inwestycji w kapitał ludzki jest wyższy od kosztu pożyczki, to w praktyce wykazuje on duże odchylenia od owej przeciętnej. Na koniec wreszcie (element d) ktoś, kto się zapożyczył, by uzyskać kwalifikacje, następnie jednak zarabia mało, a zaciągniętą pożyczkę musi spłacać, nie ma możliwości ich odsprzedania, co w jeszcze większym stopniu naraża go na ryzyko.

Z tych wszystkich powodów zaciąganie pożyczki na sfinansowanie inwestycji w kapitał ludzki naraża pożyczkobiorcę na większe ryzyko i niepewność niż w przypadku pożyczki na zakup domu. Wobec takiego problemu stają wszyscy pożyczkobiorcy, najpoważniejszy jest on jednak dla tych spośród nich, którzy wywodzą się z rodzin niezamożnych. W wyniku tego wolumen pożyczek zaciąganych w celu sfinansowania inwestycji w kapitał ludzki będzie zbyt mały, by taka forma pokrywania kosztów tych nakładów była wydajna.

Problemy po stronie podaży

Przed problemami wynikającymi z ryzyka i niepewności stają również pożyczkodawcy. Jeśli pożyczam pieniądze na zakup domu, stanowi on zabezpieczenie dla zaciągniętej pożyczki. Gdy nie jestem w stanie jej spłacić, pożyczkodawca może przejąć dom, sprzedać go i odzyskać należną mu kwotę. Ewentualność, iż pożyczkobiorca może w zamierzony sposób uchylić się od spłacenia pożyczki nie wchodzi w grę, bo chociaż sam mógłby zniknąć, to domu ze sobą nie zabierze. Z obu wymienionych powodów takie pożyczki można zaciągać na dogodnych warunkach. W przypadku pożyczki ulokowanej w kapitale ludzkim ich odpowiednikiem byłaby umowa pozwalająca pożyczkodawcy – gdyby pożyczka nie została spłacona – zabrać mózg pożyczkobiorcy, sprzedać go i w ten sposób odzyskać należną kwotę. Ponieważ taka metoda windykacji nie wchodzi w grę, pożyczkodawcy nie mają zabezpieczenia. Stają oni wobec niepewności co do stopnia ryzyka ze strony osoby ubiegającej się o taką pożyczkę – czy uzyska ona zamierzone kwalifikacje i czy jej późniejsze zarobki umożliwią spłatę, dlatego też udzielając pożyczki, każą sobie płacić za ryzyko⁵.

Pobieranie premii za ryzyko, której wysokość określa dobrze poinformowany pożyczkodawca, jest z punktu widzenia rynku kapitałowego rozwiązaniem wydajnym (analogicznie jak wyższa składka za ubezpieczenie samochodowe, jaką muszą płacić źli kierowcy). Ponieważ jednak o stopniu ryzyka związanego z konkretnym pożyczkobiorcą pożyczkodawcy nie są dobrze poinformowani, w rozwiązanie takie wbudowana jest zachęta skłaniająca ich do wybierania najkorzystniejszych transakcji, tzn. do znalezienia sposobów umożliwiających im udzielanie pożyczek jedynie tym, którzy stwarzają najmniejsze ryzyko (w analogiczny sposób jak czynią to prywatne firmy udzielające ubezpieczeń zdrowotnych). Oczywistym sposobem, jaki do tego prowadzi, jest udzielanie pożyczek tylko tym studentom, którzy mogą wnieść jakieś zabezpieczenie (np. ze strony rodziców będących

⁵ Problem ten jest zastrzony przez negatywną selekcję; por. Barr (2001a, s. 177–178).

właścicielami domu). Wolumen zaciągniętych pożyczek będzie jednak wówczas zbyt mały, by takie rozwiązanie było wydajne z rynkowego punktu widzenia.

System konwencjonalnych pożyczek na pokrycie kosztów studiów jest zatem niewydajny z rynkowego punktu widzenia. Nie jest też rozwiązaniem, które zapewniłoby sprawiedliwość społeczną. Problemy związane z niewydajnością rynkową tego rodzaju pożyczek w największym stopniu dotyczą osoby z rodzin niezamożnych, kobiety i mniejszości narodowe, które mogą mieć mniej informacji o korzyściach, jakie przyniesie im uzyskanie kwalifikacji i są zatem mniej gotowe ponieść ryzyko, jakie stanowi zaciągnięcie pożyczki. Grupy te ponadto są najtrudniejszymi klientami dla pożyczkodawców.

Argumenty przemawiające za uzależnieniem warunków spłat pożyczek od przyszłych dochodów

Uzależnienie spłat od dochodów pożyczkobiorców ma daleko idące skutki, które nie są bynajmniej powszechnie rozumiane (por. Barr 1991; 2001, rozdz. 12). Absolwenci o niskich zarobkach spłacają niewiele lub wcale. Osoby, które przez całe życie zarabiają mało, nie spłacają więc całej pożyczonej kwoty. Wyższa kwota zaciągniętej pożyczki lub większe odsetki nie mają wpływu na wysokość miesięcznych spłat, które zależą wyłącznie od dochodu pożyczkobiorcy. Większa pożyczka będzie zatem spłacana dłużej.

Z punktu widzenia wydajności warunki zaciągania pożyczek, których spłaty są uzależnione od dochodów, zostały określone w taki sposób, aby uchronić pożyczkobiorców przed nadmiernym ryzykiem. Z punktu widzenia sprawiedliwości społecznej ułatwiają one dostęp do studiów dzięki wbudowanemu w nie ubezpieczeniu na wypadek, gdyby pożyczkobiorcy nie było stać na spłaty. Działanie tego ubezpieczenia ilustruje analogia z wygładzającym konsumpcję sposobem funkcjonowania ubezpieczeń społecznych – składki na nie płacimy dziś po to, by sfinansować z nich naszą późniejszą emeryturę. Uzależnione od dochodu spłaty pożyczki zaciągniętej przez absolwentów są ich lustrzanym odbiciem⁶.

Racjonalna stopa oprocentowania

W dobrze skonstruowanym systemie pożyczek dla studentów spłaty są zatem uzależnione od dochodu. Na racjonalnym poziomie powinny też się kształtować odsetki. W wielu programach takich pożyczek występuje jednak również dotacja pokrywająca część kosztów odsetkowych, która, zapobiegając nadmiernemu zadłużeniu się, ułatwia dostęp do studiów. Taki cel jest godny pochwały, ale dzięki tego rodzaju dotacjom, obejmującym wszystkich pożyczkobiorców, nie zostanie on osiągnięty. Tak jak wiele innych anomalii cenowych, powodują one niewydajność w sensie rynkowym i niesprawiedliwość społeczną. W Wielkiej Brytanii, podobnie jak w kilku innych krajach (np. w Australii), pożyczki dla studentów nie są oprocentowane.

Pierwszym wynikającym z tego problemem są koszty. W Wielkiej Brytanii z powodu owych dotacji nie spłacane jest około jednej trzeciej wszystkich pieniędzy pożyczonych

⁶ Właśnie z tego powodu w mojej pierwszej propozycji dotyczącej pożyczek dla studentów brytyjskich (por. Barr 1989) twierdziłem, że uzależnione od dochodów spłaty powinny być dołączane do składek na ubezpieczenie społeczne, co jako pierwszy zasugerował Mervyn King [były wiceprezes, a obecnie prezes Banku Anglii – przyp. tłum.].

studentom, po części dlatego, że pożyczki te są długoterminowe, a po części z tego powodu, że studenci prowadzą własną grę na rynku kapitałowym, wykorzystując różnicę oprocentowania. Pożyczki w maksymalnej wysokości zaciągają nawet ci studenci, którzy ich nie potrzebują, po czym wpłacają je na rachunek oszczędnościowy i czerpią z tego zysk. Po drugie, dotacje takie podważają jakość kształcenia, ponieważ drażliwie politycznie wsparcie finansowe dla studentów udzielane jest kosztem środków finansowych dla uczelni. Po trzecie, ograniczają one dostęp do szkolnictwa wyższego, bo pożyczki te są kosztowne, a zatem są racjonowane, co sprawia, że ich wysokość jest zbyt mała.

Na koniec wreszcie – dotacje do kosztów odsetkowych są głęboko regresywne. Nie pomagają one studentom, ponieważ spłacają je nie studenci, ale absolwenci. Mało zarabiającym absolwentom pomagają natomiast w nikłym stopniu, ponieważ niespłacone zadłużenie jest w ostatecznym rozrachunku umarzane. We wczesnym etapie kariery nie pomagają też absolwentom dobrze zarabiającym, ponieważ przy spłatach uzależnionych od dochodów ich miesięczna kwota zależy wyłącznie od wysokości zarobków, a wysokość oprocentowania wpłynie jedynie na to, jak długo będzie spłacana zaciągnięta pożyczka. Korzyści z owych dotacji odnoszą więc głównie odnoszący sukcesy przedstawiciele wolnych zawodów w połowie swojej kariery, którzy dzięki dotacjom kończą spłaty wcześniej (obszerniejsze omówienie tej kwestii – zob. Barr 2003, podrozdział 4.3).

Doszlśmy w ten sposób do kwestii, jaka stopa procentowania jest wydajna w sensie rynkowym. Najprostszym rozwiązaniem byłoby pobieranie od studentów odsetek równych kosztom, po jakich pieniądze pożyczka rząd. Gdyby pożyczki spłacali wszyscy studenci, programy pożyczek na pokrycie kosztów studiów nie wymagałyby wspierania z budżetu. W praktyce jednak zawsze będą przynosić straty, ponieważ niektórzy pożyczkobiorcy będą przez całe życie zarabiać mało, ktoś inny przedwcześnie umrze itd. Tego rodzaju przypadki są zresztą przewidziane w systemie pożyczek, których spłaty są uzależnione od przyszłego dochodu. Straty te, podobnie jak obecnie w Wielkiej Brytanii, mogą pokrywać podatnicy. Innym rozwiązaniem mogłoby być pokrywanie przez określoną kohortę pożyczkobiorców co najmniej jakiejś części owych strat, za pośrednictwem systemu, który w efekcie stanowi pewną postać ubezpieczenia społecznego. Na przykład w Nowej Zelandii w latach dziewięćdziesiątych oprocentowanie pożyczek dla studentów ustalono na poziomie o około 1% wyższym od kosztu, po jakim pieniądze pożyczka rząd. Według oficjalnych oszacowań pokrywało to około połowy straty na portfelu owych pożyczek, drugą połowę zaś pokrywali podatnicy⁷. Jak już wspomniałem, można też znaleźć argumenty przemawiające za dotacjami do kosztów odsetkowych przeznaczonymi dla tych absolwentów, którzy mało zarabiają.

⁷ Przyjęta w 1992 r. w Nowej Zelandii ustawa o programie pożyczek studenckich (*Student Loan Scheme*) nakłada obowiązek ustalania wysokości odsetek od owych pożyczek co roku, podejmując zaś decyzję o ich oprocentowaniu, gubernator generalny bierze pod uwagę „określone przez rządowego statystyka zmiany w indeksie cen konsumpcyjnych, jakie zaszły w okresie do 30 września, bezpośrednio poprzedzającego uchwalenie owej ustawy”, a także „koszt programu pożyczek studenckich dla Korony, włącznie z kosztem, po jakim pożyczki zaciąga rząd, do 30 września bezpośrednio poprzedzającego uchwalenie ustawy”, lecz nie jest nimi związany. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych oprocentowanie tych pożyczek było oparte na oprocentowaniu obligacji o dziesięcioletnim okresie zapadalności.

Pożyczki na tyle wysokie, by pokryły koszty czesnego i realistyczne koszty utrzymania

Pożyczki są instrumentem „wygładzającym” konsumpcję. Tam, gdzie nie ma zniekształceń, takich jak dotacje do kosztów odsetkowych, kwoty, na jakich pożyczanie decydują się studenci, nie powinny być bardzo ograniczone. Zakłada się, że zaciągnięta pożyczka powinna być na tyle wysoka, by pokryła czesne i realistyczne koszty utrzymania, rozwiązując takie problemy jak studencka nędza, nadmierne poleganie na kosztownych kartach kredytowych, długich godzinach spędzanych na pracy zarobkowej i/lub wymuszone koniecznościami finansowymi poleganie na wsparciu ze strony rodziny. Przed nierozważą może studentów chronić wprowadzenie pułapu kwoty, jaką mogą pożyczać każdego roku, a także maksimum liczby lat, w ciągu których mogą zaciągać pożyczkę.

Uprawnienie do zaciągnięcia pożyczki pokrywającej wszystkie koszty studiów nie jest argumentem przeciwko możliwości zarabiania przez studentów ani finansowym wspieraniu ich przez rodzinę, lecz argumentem za umożliwieniem im dokonywania wyboru w obliczu ograniczeń budżetowych (szersze omówienie tych kwestii – por. Barr 1993). Zasadnicze znaczenie dla zapewnienia studentom odpowiedniego poziomu wsparcia materialnego ma zatem racjonalne określenie wysokości odsetek, co jest jeszcze jednym sygnałem cenowym.

Równowaga między rynkiem a państwem

Jak już wspomniałem, istnienie argumentów przemawiających przeciwko centralnemu planowaniu nie oznacza i nie powinno oznaczać marginalnej roli państwa. Jednym z zadań rządu jest stworzenie warunków sprzyjających wysokiemu popytowi na kształcenie na poziomie wyższym. Czyni on to:

- Zapewniając część środków finansowych, choćby z racji korzyści zewnętrznych przynoszonych przez szkolnictwo wyższe.
- Jako aranżer pożyczek dla studentów, w świetle omawianych wcześniej niedoskonałości rynku kapitałowego, zapewniając mechanizm „wygładzania nieciągłości” w indywidualnej konsumpcji⁸.
- Jako promotor dostępu do studiów. Stwarzane możliwości „wygładzania konsumpcji” mogą wystarczać dla osób, które są dobrze poinformowane. Wobec osób, które nie są dobrze poinformowane konieczne jest podejmowanie dodatkowych działań, np. przyznawanie bezzwrotnych subwencji czy inne przedsięwzięcia omówione w części 3.

Od strony podaży rząd:

- Pełni rolę regulatora, który stwarza warunki do satysfakcjonującego zapewnienia jakości. Konsumenci mogą być dobrze poinformowani, ale nie znaczy to, że są poinformowani w sposób doskonały, co uzasadnia wprowadzenie mechanizmów zapewnienia jakości ze względu na ochronę konsumenta. Zadanie to nie musi jednak oznaczać tworzenia państwowej biurokracji (por. Brown 2000). W myśl podejścia minimalistycznego można by zażądać od uniwersytetów, by w swoich witrynach inter-

⁸ Wprowadzenie systemu prywatnych pożyczek, których spłaty byłyby uzależnione od przyszłych dochodów absolwentów proponował Palacios (2004).

netowych publikowały dokładne i aktualizowane dane odzwierciedlające ich osiągnięcia, mówiące np. gdzie znaleźli zatrudnienie ich absolwenci. Dawałoby to przyszłym studentom informacje potrzebne im do „zagłosowania nogami”⁹.

- Stwarza zachęty ekonomiczne, m.in. kierując środki budżetowe ku wybranym kategoriom osób po to, by zapewnić jak największej części społeczeństwa rozległy dostęp do szkolnictwa wyższego. Może także przeznaczyć środki budżetowe na poszczególne kierunki studiów. Nawet jednak jeśli zgodzimy się, że studenci i pracodawcy są dobrze poinformowani, nie neguje to prawa rządu do posiadania poglądów na temat właściwej proporcji kierunków studiów. Można by twierdzić, że takie kierunki jak księgowość, prawo czy ekonomia poradzą sobie same. Rządy mogą jednak zechcieć przyznać dodatkowe środki z budżetu na takie kierunki jak filologia klasyczna, muzykologia, sztuki dramatyczne lub też na (będące przedmiotem nieustannych zamartwień rządów) nauki techniczne. Mogą też zechcieć przyznać środki finansowe poszczególnym uczelniom w celu wyrównywania dysproporcji między regionami.

Pewien szczególny zbiór zachęt – stopień konkurencji – wymaga odrębnego omówienia. Według skrajnego podejścia, po stronie podaży rząd może interweniować jedynie minimalnie. Uniwersytety konkurowałyby o studentów, te z nich, które uzyskałyby ich bardzo wielu rozrastałyby się i rozkwitały, te natomiast, którym by się to nie powiodło, upadałyby. Uniwersytety nie są jednak konwencjonalnymi przedsiębiorstwami, jakimi zajmuje się teoria ekonomiczna. Ich „produkt” nie jest homogeniczny, nie maksymalizują zysku, a sam „produkt” nie jest dobrze zdefiniowany (por. Winston 1999). Brutalna konkurencja nie stwarza szkolnictwu wyższemu najlepszych warunków funkcjonowania. Nie jest to jednak jedyne podejście. W im większym stopniu rząd wiąże finansowanie szkolnictwa wyższego z jakimś konkretnym kierunkiem studiów czy uczelnią, tym bardziej osłabia konkurencję, co w skrajnych przypadkach prowadzi do powstania systemu naśladowującego centralne planowanie. O konkurencji lepiej więc myśleć jako o kontinuum, na którego jednym krańcu będzie się mieścił system bez jakichkolwiek ograniczeń (prawo dżungli), na drugim – system ograniczony w 100 procentach (pełne centralne planowanie), a reszta gdzieś między nimi.

Takie podejście dopuszcza zatem dokonywanie przez rząd interwencji służących zarówno spełnianiu celów redystrybucyjnych, jak i oświatowych. System może być na tyle redystrybucyjny, na ile się tego pragnie, a stopień istniejącej w nim konkurencji jest zmienną, której wartości wynikają z przyjętej polityki wobec szkolnictwa wyższego i które w przypadku różnych kierunków studiów mogą być zróżnicowane. Istniejący system jest wydajny, ponieważ ostateczne wyniki jego funkcjonowania nie są determinowane przez jeden, dominujący, często źle poinformowany i działający nieskutecznie organ rządowy; są efektem wzajemnego oddziaływania studentów, uczelni i pracodawców, na których rząd oddziałuje w sposób przejrzysty. Takie podejście daje szansę osiągnięcia celów zarówno indywidualnych, jak i ogólnokrajowych, zwłaszcza w tych krajach, w których system szkolnictwa wyższego jest nader złożony i ma charakter masowy.

⁹ Ważnym źródłem informacji są też sami studenci. Wyrażane przez nich zadowolenie nie jest najistotniejszym czynnikiem, nie jest to jednak powód, by je ignorować. Brytyjska ustawa z 2004 r. uwzględnia udzielanie pomocy organizacjom studenckim w gromadzeniu stosownych informacji.

Ogólna strategia finansowania szkolnictwa wyższego

Przeprowadzona analiza prowadzi do strategii zawierającej trzy elementy: (1) zmienną wysokość czesnego (tj. cenę), co będzie sprzyjać wydajnemu przydziałowi środków na szkolnictwo wyższe; (2) pożyczki studenckie, których dobra konstrukcja będzie wygładzać nieciągłości konsumpcji, pomagając w ten sposób w jej wydajnym rozłożeniu w ciągu cyklu życiowego pożyczkobiorcy; (3) przedsięwzięcia służące zwiększaniu dostępu do szkolnictwa wyższego, służące sprawiedliwości społecznej.

Element 1. Zmienna wysokość czesnego

Szkoły wyższe powinny mieć możliwość swobodnego modyfikowania wysokości czesnego, choć – do czego jeszcze wróczę – można by argumentować, iż powinien zostać ustalony jej pułap. Wsparcie finansowe dla studentów powinno być udzielane za pośrednictwem elementu 2 i elementu 3, które omówię poniżej. Powinno ono być spłacane z opóźnieniem, dzięki czemu spłacałoby je nie studenci, ale absolwenci.

Wprowadzenie czesnego o zmiennej wysokości wymaga wszakże starannego uzasadnienia, choćby dlatego, że o ile w Stanach Zjednoczonych uważa się, że takie rozwiązanie jest naturalne, o tyle w Europie prowadzi się na ten temat spory.

Argument wydajności

Jednym z głównych wniosków przeprowadzonego powyżej wywodu teoretycznego jest stwierdzenie, iż sygnały cenowe pełnią w szkolnictwie wyższym rolę pożyteczną, ponieważ poprawiają jego wydajność, a dzięki konkurencji sprawiają, że jego system lepiej reaguje na preferencje ze strony zarówno studentów, jak i pracodawców.

Jeśli jednak studenci nie otrzymują sygnałów cenowych od poszczególnych kierunków studiów, alokacja zasobów szkolnictwa wyższego będzie błędna. Pracodawcy poszukują absolwentów znających metody ilościowe i potrafiących korzystać z komputera. Umiejętności te nabywa się studiując zarówno matematykę, jak i kierunki inżynierskie, dyplom na tych drugich kierunkach kosztuje jednak o wiele więcej niż na pierwszym. Przy braku sygnałów cenowych studentom jest to obojętne, ale podatnikom – nie.

To samo dotyczy wyboru szkoły wyższej. Dobrze nauczany, ale mniej kosztowny kierunek studiów na miejscowym uniwersytecie może być dla danego studenta odpowiedniejszy niż kierunek droższy. Jeśli, reagując na mechanizm cenowy, student może przekazać właściwy sygnał, korzyści odnosi on sam, podatnicy oraz – dzięki zaostrożonej konkurencji – także system szkolnictwa wyższego.

Ceny stałe nie tylko zniekształcają popyt, ale także negatywnie wpływają na podaż. Pułapy cenowe podważają zachęty, by poprawiać jakość (której wzrost ceny nie jest w stanie pokryć). Z drugiej strony ustalanie ceny minimalnej podważa zachęty, by zwiększać wydajność (czego efektów nie można spożytkować pobierając niższe opłaty). Szczególnie szkodzą natomiast zwiększaniu wydajności ceny stałe (w tym zerowe), które działają zarówno jako maksymalne, jak i minimalne.

Argumenty te nie mają charakteru ideologicznego, ale wywodzą się z ekonomiki informacji. Argument, iż cena studiów nie powinna wpływać na wybór przez studenta

kierunku studiów lub uczelni jest błędny, ponieważ przy takim podejściu do realizacji celu, jakim jest sprawiedliwość społeczna, cena studiów jest dotowana. Rozwiązanie takie jest zarówno niewydajne, jak i, co pokrótce wskazaliśmy, również niesprawiedliwe społecznie.

W poprzednim akapicie pisałem o niewydajności mikroekonomicznej. Drugi aspekt wydajności ma charakter bardziej makroekonomiczny, ponieważ przy zmiennej wysokości czesnego finansowanie szkolnictwa wyższego ma charakter otwarty (*open-ended*). Przy cenie stałej, o nieprzekraczalnych granicach wydatków na nie decyduje ministerstwo finansów. Jeśli środki finansowe przyznawane na szkolnictwo wyższe zmniejszą się (np. z powodu rywalizujących roszczeń ze strony oświaty przedszkolnej i służby zdrowia), to zmniejszą się też dochody uczelni, a jako przykład może posłużyć sytuacja w Australii, którą omówię poniżej. W przeciwieństwie do tego, przy zmiennej wysokości czesnego finansowanie uczelni ma charakter otwarty, a szkoły wyższe mają przynajmniej jakąś autonomię w sprawie strumienia uzyskiwanego dochodu.

Względy sprawiedliwości społecznej

Choć jest to sprzeczne z intuicją, to w rzeczywistości zmienna wysokość czesnego jest nie tylko wydajniejsza od opłaty stałej, ale również sprawiedliwsza, zwłaszcza dzięki temu, że ułatwia redystrybucję od zamożniejszych do uboższych. W jednym ze swoich najwcześniejszych artykułów krytykowałem rząd laburzystowski za to, że w 1974 r. przywrócił powszechne dofinansowywanie akcji mlecznej w szkołach. Celem tej decyzji było przyjęcie z pomocą ubogim, dotacja ta miała jednak większą wartość dla uczniów z rodzin z klasy średniej, ponieważ pili oni więcej mleka. Znacznie bardziej postępowym rozwiązaniem byłoby pobieranie opłaty według pełnej ceny i przeznaczenie uzyskanych w ten sposób oszczędności na podniesienie emerytur, zasiłków na dzieci i walkę z nędzą.

Czesne o zmiennej wysokości zastępuje więc poprzednią strategię – dopłaty do mleka – strategią nową, polegającą na transferze dochodu ku konkretnym ludziom. Strategia ta zawiera dwa elementy:

- system czesnego o zmiennej wysokości polega na wprowadzeniu wyższych opłat dla tych, których na nie stać (należy zauważyć, że w przypadku pożyczek, których spłaty są uzależnione od dochodu to, czy kogoś na nie „stać” odnosi się nie do sytuacji rodzinnej pożyczkobiorcy w latach studenckich, ale do jego zarobków po skończeniu studiów);
- w spłaceniu owych opłat osobom niezamożnym pomaga polityka nastawiona na redystrybucję dochodów.

Dla ekonomisty owe elementy są oszałamiająco podobne: pierwszy z nich – wzrost ceny – stanowi przesunięcie *wzdłuż* krzywej popytu. Sam w sobie zaszkodziłby on powszechności dostępu do studiów. Nie dzieje się tak jednak, ponieważ: (a) czesne jest spłacane po ukończeniu studiów (por. opisany niżej element 2), ponadto zaś (b) selektywne transfery środków finansowych dokonywane są na korzyść grup, w przypadku których dostęp do szkolnictwa wyższego jest niepewny (element 3). Przesuwa to ową krzywą *na zewnątrz*.

Strategia ta jest zatem bardzo postępową. Przenosi ona środki od tych, którzy dziś znajdują się w najlepszej sytuacji finansowej (oraz którzy nieco tracą z dotacji do czesnego) do tych, którzy dziś znajdują się w najgorszym położeniu (i otrzymują subwencję bezwrot-

na) i którzy w takim samym położeniu będą jutro (i którzy w systemie pożyczek, których spłata jest uzależniona od dochodów, nie spłacają ich w pełni).

Oprócz dokonywania redystrybucji dochodu między ludźmi czesne o zmiennej wysokości ułatwia też jego redystrybucję między instytucjami. Przy czesnym o stałej wysokości lub przy finansowaniu szkolnictwa wyższego z budżetu wolumen przeznaczanych na nie środków jest określany przez rząd, w wyniku czego prestiżowe uniwersytety i uczelnie lokalne konkurują o te same pieniądze, uczestnicząc w grze o sumie zerowej. Impas ten zaczyna rozwiązywać wprowadzenie czesnego o zmiennej wysokości.

Po trzecie, czesne o zmiennej wysokości jest bardziej sprawiedliwe w sposób bezpośredni. Przy stałej opłacie ktoś, kto podejmuje studia w małym, lokalnym uniwersytecie, musi płacić tyle samo co ktoś, kto wybiera kształcenie na uczelni o międzynarodowej renomie. Jest to niesprawiedliwe. W przypadku dopłat do mleka przynajmniej wszyscy dostawali napój o mniej więcej tej samej jakości. W krajach o zróżnicowanym systemie szkolnictwa wyższego pobieranie od każdego czesnego w tej samej wysokości byłoby podobne do opodatkowania piwa po to, by dopłacać do szampana.

Z czwartą częścią układanki dotyczącej sprawiedliwości społecznej mamy do czynienia wówczas, gdy w jakimś kraju kontroli podlega czesne płacone przez rodzimych studentów, ale w przypadku studentów zagranicznych uczelnie mają większą swobodę w kształtowaniu jego wysokości. W kontekście brytyjskim powoduje to problem, który zarazem był przewidywalny, jak i został przewidziany: „Dalszą przeszkodą utrudniającą dostęp do szkolnictwa wyższego jest istniejąca zachęta ekonomiczna, by dyskryminować studentów brytyjskich. Pobieranie czesnego w tej samej wysokości jak wszystkie inne uczelnie przedłuży podważanie jakości kształcenia w najlepszych uniwersytetach – tych samych, które stają w obliczu największego spadku środków przyznawanych z budżetu państwa. W studentów brytyjskich uderzy to na dwa sposoby. Po pierwsze, jakość owych najlepszych uczelni może się obniżyć, a chociaż studenci brytyjscy mogliby nadal się na nie dostać, to jakość uzyskanego w nich dyplomu pogorszy się. Z drugiej strony, najlepsze uczelnie mogą bardzo ograniczyć kształcenie brytyjskich studentów na studiach prowadzących do stopnia licencjata (za których otrzymują przeciętnie po 4 tys. funtów rocznie), natomiast na utrzymanie swojego wysokiego poziomu przeznaczą środki uzyskane z (wynoszącego około 8 tys. funtów rocznie) czesnego od kształcących się na tego rodzaju studiach studentów zagranicznych. Rząd rozważa podjęcie próby zapobieżenia temu, by brytyjskie uniwersytety pobierały dodatkowe kwoty tytułem czesnego od studentów z Wielkiej Brytanii i krajów Unii Europejskiej [...]. W ostatecznym rachunku zaszkodzi to jednak tym właśnie, którym ma pomóc” (Barr, Crawford 1989, s. 80).

Zmniejszając lub eliminując różnicę ceny, czesne o zmiennej wysokości pozwala na uniknięcie takiej dyskryminacji.

Konsekwencje

Uniwersytety określają wysokość opłat za każdy z przyznawanych przez nie stopni naukowych, choć ze względów, na które wcześniej wskazałem, jest ona ograniczona istniejącym pułapem. Na wysokość czesnego wpływałby poziom popytu na każdy ze stopni i ponoszone przez uczelnię koszty wykształcenia otrzymujących je studentów. Na popyt wpływałyby czynniki o charakterze edukacyjnym (takie jak renoma uniwersytetu, pro-

porcja studentów kończących studia do liczby przyjęć, późniejsze drogi życiowe absolwentów oraz proporcja tych, którzy uzyskują pracę do ogólnej liczby absolwentów), a także szersze aspekty (np. zabytkowe budynki, łatwy dostęp do centrum miasta).

W ramach takiego systemu Uniwersytet Oksfordzki mógłby za studia ekonomiczne pobierać wyższe czesne niż za filologię klasyczną, co przyniosłoby potencjalnie negatywne skutki zarówno dla proporcji studentów do wykładowców na Wydziale Filologii Klasycznej, jak i dla możliwości podejmowania studiów na Wydziale Ekonomii przez studentów z rodzin niezamożnych. Niepokojenie się o takie problemy w czystym systemie rynkowym jest zasadne. Nie jest to jednak model, na który wskazuje teoria ekonomiczna. Wspomniałem wcześniej o nadal ważnej roli rządu, zwłaszcza o jego roli w rozszerzeniu dostępu do studiów dzięki temu, że może on przeznaczać środki na poszczególne kierunki studiów (np. na filologię klasyczną). W efekcie mamy rynek, który może w korzystny sposób czynić użytek z sygnałów cenowych, jest to jednak rynek regulowany. W kontekście brytyjskim oznacza to sytuację, w której uniwersytety będą miały większą swobodę, ale będzie ona ograniczona przez Radę ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego, urząd regulujący dostęp do studiów i pułap maksymalnej wysokości czesnego.

Dlaczego o wysokości czesnego nie ma rozstrzygać państwo? Jak stwierdziłem we wprowadzeniu, w kraju mającym zróżnicowany system szkolnictwa wyższego, o masowej skali, podejmowanie decyzji o różnych, wydajnych ekonomicznie cenach za każdy stopień uzyskiwany na każdym uniwersytecie jest problemem nazbyt złożonym dla centralnego planisty. Czemu zatem nie wprowadzić jednolitej wysokości czesnego, która będzie w kolejnych latach podnoszona? Jak wskazałem wcześniej, jest to równoważne z wprowadzeniem ceny, która byłaby zarazem ceną minimalną, jak i maksymalną.

Samo w sobie czesne o zmiennej wysokości oddziaływałoby jednak negatywnie na dostęp do studiów, dlatego też strategia wobec szkolnictwa wyższego musi uwzględnić jeszcze dwa inne elementy.

Element 2. Dobrze przemyślany program pożyczek studenckich

Spłaty pożyczek zaciąganych przez studentów powinny być uzależnione od dochodów, a odsetki od nich powinny być mniej więcej takie jak koszty pożyczek zaciąganych przez rząd. Pełna kwota takiej pożyczki powinna być na tyle duża, by pokryła czesne i realistyczne koszty utrzymania, zaś prawo do zaciągnięcia pożyczki powinni mieć wszyscy studenci, co oznacza, że nie powinno ono być uzależnione od obecnego poziomu dochodów w ich rodzinie. Dzięki takiemu rozwiązaniu – o ile studenci sami nie postanowią, że chcą częściowo pokryć koszt studiów (czy to pracując zarobkowo, czy dzięki wsparciu finansowemu ze strony rodziców) – studia wyższe będą dla nich, w chwili ich „konsumpcji”, nieodpłatne. Przy racjonalnie określonej stopie procentowej dokonywane przez nich wybory nie ulegną większemu zniekształceniu.

Trzeba jeszcze powrócić do kwestii oprocentowania pożyczek dla studentów. Ich standardowe oprocentowanie powinno być powiązane z kosztem zaciągania pożyczek przez rząd. Jeśli jednak ktoś przez dłuższy czas pozostawał nieczynny zawodowo, spłaty mogą się stać dla niego bardzo dużym obciążeniem. Ze ściśle racjonalnego punktu widzenia nie powinno to mieć znaczenia, ponieważ spłaty pożyczki zaciągniętej za czasów studenckich nigdy nie przekroczą x procent miesięcznych zarobków, a jeśli ktoś nigdy w pełni jej nie

splaci, nie jest to problemem. W praktyce jednak ludzie martwią się posiadaniem długów o dużej wartości nominalnej, chociaż więc można by przytoczyć silne argumenty przemawiające przeciw powszechnym dopłatom do odsetek od pożyczek studenckich, można też znaleźć skuteczne argumenty przemawiające za przyznawaniem takich dopłat osobom o niskich zarobkach bądź takim, które nie są aktywne zawodowo. Omówimy tę sprawę poniżej.

Element 3. Działania mające na celu zwiększenie dostępu do studiów

Omawiając ten element, powrócimy do debaty na temat tego, czy zdolność pożyczkobiorcy do spłacenia zaciągniętej pożyczki należy oceniać w stosunku do jego aktualnych dochodów (jako studenta), czyli wobec punktu wyjściowego, czy też w stosunku do jego przyszłych dochodów, czyli punktu, który zwieńczy jego karierę? Ta druga sytuacja jest atrakcyjniejsza filozoficznie, twierdzi się zatem niekiedy, że (a) pożyczki, których spłata jest uzależniona od dochodów zawierają zabezpieczenie przed możliwością, że ktoś nie będzie w stanie ich spłacić, o tyle więc jest to propozycja, na której nie można stracić, a zatem (b) pod warunkiem, że takie pożyczki będą na tyle wysokie, że dzięki nim, w chwili studiowania, studia będą dla użytkownika nieodpłatne, niczego więcej oprócz nich nie trzeba. Element 2 wystarczy.

Jeśli by wszyscy studenci byli dobrze poinformowani, byłby to mocny argument i nie trzeba by już nic poza wygładzaniem nieciągłości w konsumpcji dzięki pożyczkom spłacanym w zależności od dochodów. Dobrze poinformowani są jednak nie wszyscy potencjalni studenci, zwłaszcza gdy zaniżają w swoich ocenach pożytki z uzyskania wyższego wykształcenia i/lub zawyżają w swoich ocenach jego koszt, niechęć do zaciągnięcia pożyczki na studia byłaby *przy ich stanie wiedzy* postawą racjonalną. W taki właśnie sposób rodzi się awersja do zadłużenia.

Uporanie się z tym problemem wymaga środków, które pozwoliłyby podjąć kwestię wykluczenia społecznego, mającego – jak można twierdzić – potrójne korzenie: ubóstwo finansowe, ubóstwo informacyjne oraz złe wykształcenie odebrane w szkole.

Przedsięwzięcia podejmowane w celu uporania się z ubóstwem finansowym powinny być szeroko zakrojone.

- Do ukończenia szkoły zachęcałyby stypendia, przyznawane (w zależności od dochodów w rodzinie) dzieciom powyżej minimalnego wieku, w którym zgodnie z prawem można skończyć naukę w szkole.
- Część lub całość kosztów studiów powinna pokryć (przyznawana w zależności od dochodów w rodzinie) bezzwrotna subwencja. Przyznawanie pełnowymiarowych stypendiów studentom I roku pochodzącym z ubogich rodzin, którzy mogą nie być dobrze poinformowani, czy nadają się do studiów na uniwersytecie, ma swoje zalety. Pod koniec I roku już nie będą źle poinformowani, a jeśli będą osiągać dobre wyniki, to zaciągając pożyczkę będą lepiej przygotowani do sfinansowania (przynajmniej częściowego) reszty studiów.
- Oba te zabiegi mogą być wspierane zarówno zachętami finansowymi dla szkół wyższych, zmierzającymi do zwiększenia dostępu do studiów, jak i dzięki przyznaniu im dodatkowych środków na zapewnienie zwiększonego wsparcia intelektualnego studentom z ubogich rodzin.

Drugie rozwiązanie pomagaloby w zwiększeniu dostępu do studiów dzięki zaoferowaniu pomocy finansowej osobom osiągającym niskie dochody po ich ukończeniu. Polegałoby ono na przyjęciu następujących założeń:

- Selektywne dopłaty do kosztów odsetek mogłyby pozwolić na zamrożenie realnej wartości zadłużenia dla osób o niskich dochodach, w tym dla bezrobotnych.
- Osoby zarabiające mało przez całe życie mogłyby być chronione przez umorzenie każdej pożyczki niespłaconej np. po 25 latach.
- Stopniowo można by umarzać pożyczki zaciągnięte przez pracowników sektora publicznego. W Wielkiej Brytanii za każdy rok pracy w szkołach państwowych umarza się 10% pożyczki zaciągniętej na studia przez nauczycieli przedmiotów deficytowych. Takim rozwiązaniem można by objąć również i inne grupy.
- Umorzenie pożyczki można by zaoferować osobom opiekującym się małymi dziećmi lub starszymi członkami rodziny (np. 10% niespłaconej jeszcze kwoty za każdy rok wychowywania dziecka w wieku przedszkolnym i 5% jeśli dziecko jest w wieku szkolnym).

Na drugą strategiczną barierę utrudniającą szerszy dostęp do szkolnictwa wyższego – ubóstwo informacyjne – zwracano dotychczas zbyt małą uwagę. Wielkie znaczenie mają zatem działania zmierzające do doinformowania i podniesienia aspiracji uczniów szkół niższego stopnia. Najsmutniejszy bowiem jest fakt, że istnieją uczniowie, którzy nawet nie pomyślą o pójściu na studia.

Trzeba jednak podkreślić, że problemu dostępu do studiów nie można rozwiązać jedynie w ramach szkolnictwa wyższego. Należy w tym celu przeznaczyć więcej środków na wcześniejsze szczeble systemu edukacyjnego, choćby dlatego, że istnieje coraz więcej dowodów na to, iż korzenie wykluczenia społecznego tkwią we wczesnym dzieciństwie (por. Feinstein 2003).

2. Nauki płynące z doświadczeń poszczególnych krajów

Słuszność omówionej tu strategii potwierdzają doświadczenia uzyskane w poszczególnych krajach¹⁰.

Finansowanie szkół wyższych – nauki na temat czesnego

Należy rozważyć trzy nauki: pobieranie czesnego rozluźnia ograniczenia po stronie podaży; liberalizacja rynku szkolnictwa wyższego w wyniku jednej wielkiej reformy działa destabilizująco; brak liberalizacji jest jednak również błędem.

Pobieranie czesnego rozluźnia ograniczenia po stronie podaży

Finansowanie szkolnictwa wyższego napotyka paradoks. Wysokie dotacje z budżetu państwa mogą się przyczynić do powstania ograniczeń po stronie podaży, ponieważ rząd

¹⁰ Przegląd systemów finansowania szkolnictwa wyższego w innych krajach jest zawarty w publikacji brytyjskiego Ministerstwa Edukacji i Umiejętności – Department for Education and Skills (2003).

będzie pragnął powstrzymać wzrost wydatków. Tam, gdzie osoby kwalifikujące się do podjęcia studiów nie mają automatycznego prawa do przyjęcia ich przez uczelnię ograniczenia te przybierają postać (wyrażanej zazwyczaj przez ministerstwo finansów) opinii na temat liczby studentów. Efektem takiego rozwiązania może być postawiony na wysokim poziomie system szkolnictwa wyższego, który wszakże będzie odrzucał dobrze przygotowanych kandydatów na studia. W krajach, w których każdy młody człowiek ma prawo do miejsca na uczelni, ograniczanie kosztów wywiera wpływ głównie na jakość kształcenia. W przeciwieństwie do takiej sytuacji – w krajach, w których dotacje z budżetu w przeliczeniu na jednego studenta są mniejsze (np. w Stanach Zjednoczonych) nie ma ograniczeń podaży nakładanych na szkolnictwo wyższe z zewnątrz. Jeśli jednak ograniczone dofinansowywanie go z kieszeni podatników nie pełni odpowiednio silnej roli redystrybucyjnej, to koszt studiów będzie odstraszał studentów pochodzących z rodzin o niższych dochodach. Duże dotacje mogą więc zaszkodzić dostępności szkolnictwa wyższego, ale ich brak może zaszkodzić podaży. Jest to dylemat. Ułatwić jego rozwiązanie mają elementy 2 i 3 zarysowanej tu strategii.

W tabeli 1 przedstawiam wydatki na szkolnictwo wyższe w krajach OECD ze źródeł prywatnych i publicznych, a także wskaźniki skolaryzacji. Zważywszy na różnice między systemami tego szkolnictwa w poszczególnych krajach, jak i rozbieżności definicyjne, w takich porównaniach należy zachować ostrożność. W wielu krajach jednak (Australia, Nowa Zelandia, Korea Południowa, a – sądząc po danych z innych źródeł – także Kanada i Stany Zjednoczone) duże prywatne wydatki na szkolnictwo wyższe idą w parze z wysokimi wskaźnikami skolaryzacji. Kilka krajów, zwłaszcza Finlandia i Szwecja, łączy wysokie wskaźniki skolaryzacji z niewielkimi wydatkami prywatnymi, ale tylko dlatego, że są to kraje o najwyższych publicznych nakładach na szkolnictwo wyższe, których poziom – zważywszy zarówno na inne potrzeby budżetowe, jak i presję międzynarodowej konkurencji, może się okazać nie do utrzymania.

Ważna jest jednak nie tylko łączna wysokość prywatnych nakładów na szkolnictwo wyższe, ale także to, w jaki sposób jest ona określana. Przy stałej wysokości czesnego o finansowaniu tego szkolnictwa decyduje rząd. Jeśli wysokość czesnego wzrośnie, a nakłady publiczne zmaleją, sprowadza się to do zmiany proporcji między nakładami prywatnymi a publicznymi. W 1989 r., aby zapobiec kryzysowi finansowemu w szkolnictwie wyższym, czesne o centralnie ustalonej wysokości wprowadziła Australia. W następnych latach dochody uczelni z czesnego wzrosły, ale nakłady z budżetu zmalowały. W 2000 r. cały system ponownie popadł w kryzys, co doprowadziło do zainicjowania w 2003 r. reform, w wyniku których wysokość czesnego została częściowo zliberalizowana.

*Liberalizacja rynku szkolnictwa wyższego w wyniku jednej wielkiej reformy
może być politycznie destabilizująca*

W 1992 r. w Nowej Zelandii wprowadzono podobne reformy jak w Australii, w wyniku których uczelnie uzyskały nieograniczoną swobodę określania wysokości czesnego, a także zainicjowano program pożyczek dla studentów, których (a) spłaty były uzależnione od dochodów; (b) odsetki były w ujęciu realnym wyższe od stopy podstawowej i powiązane z kosztem, po jakim pożyczal pieniądze rząd, a także (c) pożyczki pokrywały całość czesnego i realistyczne koszty utrzymania.

Tabela 1

Wydatki na szkolnictwo trzeciego stopnia a wskaźniki skolaryzacji na poziomie wyższym w krajach OECD w 2000 r.

Kraj	Wydatki jako procent PKB			Wskaźnik skolaryzacji netto ^a
	publiczne	prywatne	razem	
Australia	0,8	0,7	1,6	65
Austria	1,2	0,0	1,2	34
Belgia	1,2	0,1	1,3	32
Czechy	0,8	0,1	0,9	30
Dania	1,5	0,0	1,6	44
Finlandia	1,7	0,0	1,7	72
Francja	1,0	0,1	1,1	32
Grecja	0,9	pomijalne	0,9	–
Hiszpania	0,9	0,3	1,2	48
Holandia	1,0	0,2	1,2	54
Irlandia	1,2	0,3	1,5	38
Islandia	0,8	0,0	0,9	61
Japonia	0,5	0,6	1,1	41
Kanada	1,6	1,0	2,6	–
Korea Płd.	0,6	1,9	2,6	49
Meksyk	0,8	0,2	1,1	25
Niemcy	1,0	0,1	1,0	32
Nowa Zelandia	0,9	–	0,9	76
Norwegia	1,2	pomijalne	1,3	62
Polska	0,8	–	0,8	67
Portugalia	1,0	0,1	1,1	–
Słowacja	0,7	0,1	0,8	40
Stany Zjednoczone	0,9	1,8	2,7	42
Szwecja	1,5	0,2	1,7	69
Szwajcaria	1,2	–	1,2	33
Turcja	1,0	pomijalne	1,0	20
Węgry	0,9	0,3	1,1	56
Wlk. Brytania	0,7	0,3	1,0	45
Włochy	0,7	0,1	0,9	44
Przeciętna w OECD	0,9	0,9	1,7	47

^a Wskaźnik skolaryzacji netto (*net entry rate*) oparty jest na prawdopodobieństwie, iż obecny 17-latek podejmie studia po raz pierwszy do 30. roku życia. Sumy mogą być niezgodne z powodu zaokrągleń.

Źródło: OECD (2003).

Sądząc z pozorów, rozwiązania zastosowane w Nowej Zelandii były bliskie nakreślonej powyżej strategii, popełniono tam jednak błędy. Po pierwsze, reforma była nie tylko rozległa, ale i nader nagła (*big bang*). Pożyczki studenckie były nowością, a chociaż opłaty za studia nowością nie były, to zostały w pełni zliberalizowane dopiero wówczas. Po drugie, chociaż studentom z rodzin niezamożnych zapewniono selektywne dotacje do kosztów odsetkowych, to można było w tej sprawie uczynić więcej. Zbyt mały nacisk położono też na trzeci element strategii – działania zachęcające do korzystania z rozszerzonego dostępu do studiów. Po czwarte, co jest nie mniej ważne, niezbyt zręcznie poradzono sobie ze stroną polityczną. Rząd potraktował reformę nie jako proces, lecz jako wydarzenie, a po jej wdrożeniu zaprzestał prowadzonej wcześniej kampanii na jej rzecz. Przede wszystkim zaś nie uczynił wystarczająco wiele, by zarówno rodzicom, jak i studentom uświadomić znaczne korzyści wynikające z faktu, że spłaty zaciąganych pożyczek były uzależnione od dochodów. W wyniku tego, gdy w następnych latach nominalne zadłużenie studentów wzrosło, zaniepokojeni rodzice z klasy średniej zaczęli wywierać naciski polityczne. W 2000 r. program ten został zatem „rozwodniony” (na temat jego oceny zob. Larocque 2003; McLaughlin 2003).

Brak liberalizacji szkodzi zarówno jakości, jak i dostępności studiów

Błędem jest także przeciwstawna polityka nie dokonująca liberalizacji. „Bezpłatne” szkolnictwo wyższe lub niskie czesne o jednolitej wysokości przysparzają dwóch problemów. Jakość kształcenia cierpi, ponieważ nakłady na szkolnictwo wyższe muszą konkurować z innymi imperatywami budżetowymi, ponadto zaś w ramach środków przyznanych na edukację uczelnie konkurują o pieniądze z przedszkolami oraz ze szkołami ogólnokształcącymi i zawodowymi, w rezultacie czego w ujęciu realnym kwoty przypadające na jednego studenta maleją.

Zmniejszona zostaje także dostępność studiów. Jeśli miejsc na uczelniach jest zbyt mało, w nieproporcjonalnie dużym stopniu dostają się na nie osoby z klasy średniej, jeśli natomiast tych miejsc jest dużo, to potrzeby finansowania masowego systemu szkolnictwa wyższego z reguły powodują ograniczenie środków na realizację strategii mającej rozszerzyć dostęp do studiów.

Wsparcie finansowe dla studentów: nauki na temat pożyczek

W niniejszym podrozdziale skupiam się na czterech naukach:

- Pożyczki, których spłaty są uzależnione od dochodów nie szkodzą dostępowi do studiów.
- Dotacje do kosztów odsetkowych są kosztowne.
- Odsetki w ujęciu realnym wyższe od stopy podstawowej są do przyjęcia ze względów politycznych.
- Ważną sprawą jest treść zawieranych przez studentów umów o zaciągnięciu pożyczki.

Pożyczki o spłatach uzależnionych od dochodów nie szkodzą dostępowi do studiów

W 1989 r. w Australii wprowadzono system pożyczek studenckich o spłatach zależnych od dochodów. Pożyczki te miały być odpowiedzią na świeżo wprowadzone opłaty za studia. Kraj ten ma więc najdłuższe doświadczenia z takim rozwiązaniem. Chapman (1997; zob. też Chapman, Ryan 2003) zauważa, iż od 1989 r. nastąpił tam wzrost wskaźników skolaryzacji. Stwierdza też, że na trend ten nałożył się wzrost udziału kobiet, który jest większy od wzrostu udziału mężczyzn. System ten nie zniechęcił do wstępowania na studia osób z najniższych grup społecznych. Po wprowadzeniu czesnego w podobny sposób we wszystkich grupach społecznych wzrósł też wskaźnik skolaryzacji w Nowej Zelandii, chociaż nie dotyczy to jeszcze Maorysów i mieszkańców pobliskich wysp na Oceanie Spokojnym, których sytuacja wymaga specjalnej troski (McLaughlin 2003).

Spodziewać się takich efektów pozwalają dwie grupy powodów. Po pierwsze, mechanizm pożyczek ze spłatą uzależnioną od dochodów został opracowany właśnie w tym celu, aby zmniejszyć ryzyko, wobec jakiego stają pożyczkobiorcy. Po drugie, środki uwolnione dzięki wprowadzeniu czesnego i pożyczek dla studentów można przeznaczyć na rozszerzanie dostępu do studiów.

Empirycznego poparcia dla ogólnej strategii, zarysowanej w części 1 artykułu, dostarczają dane statystyczne z Kanady. W kraju tym wysokość czesnego zliberalizowano (element 1) na początku lat dziewięćdziesiątych, nie wprowadzając wszakże żadnych zmian w elementach 2 (dobrze przemyślany system pożyczek studenckich) i 3 (działania mające na celu rozszerzenie dostępu do studiów). Jak można było przewidzieć, wywarło to negatywny wpływ na dostępność studiów. W połowie lat dziewięćdziesiątych zwiększono maksymalną kwotę pożyczek studenckich, co wywarło też wpływ na wzrost kwot innych pożyczek i wsparcia finansowego dla studentów. W równie przewidywalny sposób dostęp do studiów znów się poprawił, chociaż w systemie pożyczek studenckich w tym kraju spłaty nie są uzależnione od dochodu. W raporcie kanadyjskiego urzędu statystycznego stwierdzono, iż: „Między dochodami rodziców a kształceniem ich dzieci na poziomie wyższym istnieje wyraźna, dodatnia korelacja. W połowie lat dziewięćdziesiątych, gdy czesne zaczęło pokaźnie wzrastać, korelacja ta umocniła się. Zmiana ta stanowiła odzwierciedlenie spadków wskaźników skolaryzacji młodzieży pochodzącej z rodzin o średnich dochodach [...]. Korelacja ta jednak osłabła w drugiej połowie owej dekady, odzwierciedlając z kolei wzrost skolaryzacji wśród grup o najniższych dochodach. Zarysowany tu trend jest zgodny z faktem, iż zmiany w kanadyjskim programie pożyczek studenckich nastąpiły dopiero wtedy, gdy czesne już zaczęło wzrastać” (Corak i in. 2003, s. 14).

Dotacje do odsetek są kosztowne

Przeprowadzone symulacje wykazały, że na każde 100 jednostek pieniężnych pożyczonych od rządu spłaconych zostaje tylko około 50 (por. Barr, Falkingham 1993; 1996). Z owych brakujących 50, 20 jest straconych dlatego, że niektórzy absolwenci przez całe życie mało zarabiają i w związku z tym nigdy nie spłacą zaciągniętej pożyczki w całości, 30 zaś zostaje niespłacone dlatego, że dotowane są koszty odsetkowe. Innymi słowy, w rezultacie dopłat do kosztów odsetkowych prawie jedna trzecia zaciągniętych pożyczek przekształca się w bezzwrotne dotacje. Niezależnego potwierdzenia tych wniosków dos-

tarczają dane o sprzedaży studenckiego zadłużenia przez rząd Wielkiej Brytanii pod koniec lat dziewięćdziesiątych. Zadłużenie to zostało sprzedane za około 50% wartości nominalnej. Oficjalne oszacowania wskazują, że z brakujących 50 jednostek około 15 zostało straconych z powodu niskich zarobków pożyczkobiorców, a 35 – z powodu dopłat do oprocentowania. Dowody te są przekonujące ponad wszelką wątpliwość, ponieważ owe dwie grupy wyników są niezależne, a drugi z nich został zweryfikowany przez rynek.

Podobnych dowodów dostarcza przykład Nowej Zelandii. Wybrany tam w 1999 r. rząd szybko przystąpił do realizacji zobowiązań zawartych w programie wyborczym. Wprowadził dopłaty do odsetkowych kosztów pożyczek studenckich w postaci zerowej *nominalnej* stopy procentowej naliczanej wówczas, gdy pożyczkobiorca jeszcze studiował (uprzednio – od chwili zaciągnięcia pożyczki naliczano realną stopę procentową). Oprócz tego realne odsetki, naliczane po ukończeniu studiów, były zamrożone na poziomie nieco niższym od wcześniejszego. Wpływ owych zmian był szokujący. Poprzednio, według oficjalnych oszacowań, na każde 100 jednostek pieniężnych pożyczonych studentom spłaconych zostałoby 90. W wyniku wprowadzonych zmian oszacowano, że na każde 100 jednostek spłaconych zostanie jedynie 77 (New Zealand Ministry of Education 2002, s. 7). Zmiany te są tak kosztowne właśnie dlatego, że wypłacaną w czasie studiów dotację dla studentów otrzymują wszyscy z nich. Główne przesłanie, jakie z tego wynika, głosi, że nawet pozornie niewielkie poprawki mogą być bardzo kosztowne.

Nie był to najmniej ważny powód, dla którego w dokumencie, który był wynikiem oficjalnego postępowania w sprawie tego programu, w sposób podobny do prowadzonych przeze mnie rozważań stwierdzono: „Cel, jakim dla rządu jest osiągnięcie wysokich wskaźników skolaryzacji powinien nadal być wspierany przez program pożyczek studenckich, których spłaty – tak jak obecnie – są uzależnione od dochodu. Komisja uważa jednak, że obecna polityka, w myśl której w okresie, gdy pożyczkobiorcy studiują [...] odsetki od zaciągniętych przez nich pożyczek są anulowane, nie jest efektywnym wykorzystaniem środków budżetowych. O ile polityka ta skróciła czas, jaki zajmuje spłacenie pożyczki po ukończeniu studiów, o tyle spowodowała również wzrost liczby studentów zaciągających pożyczki oraz ogólnej wielkości zadłużenia ze strony studentów. Sprawy stały się tym bardziej skomplikowane, iż polityka ta umożliwiła studentom zaciąganie pożyczek i lokowanie ich z zyskiem dla nich samych (na rachunkach o wyższej stopie oprocentowania). Komisja uważa zatem, iż polityki tej należy zaniechać bądź też – co trzeba potraktować jako minimum – usunąć zachęty, które powodują zyskowne lokowanie zaciągniętych pożyczek przez studentów. Wszelkie oszczędności [...] powinny zostać przeznaczone na nakłady na szkolnictwo wyższe i być wykorzystywane dla dobra studentów” (New Zealand Tertiary Education Advisory Commission 2001, s. 14).

Można utrzymać dodatnie stopy procentowe

W Holandii i Szwecji (a także bez wątpienia w innych krajach), podobnie jak w Nowej Zelandii do zmian wprowadzonych w 2001 r., realne odsetki są naliczane od chwili, gdy student zaciągnął pożyczkę i zarówno samo ich naliczanie, jak i moment, od którego studenci są nimi obciążani uznano za nie wymagające wyjaśnień. Jak wskazałem wcześniej, przy spłatach zaciągniętych pożyczek uzależnionych od dochodów wyższe oprocentowa-

nie nie oznacza, że wyższe będą też miesięczne spłaty pożyczki, ale jedynie, że wydłuży się okres jej spłacania.

Duże znaczenie ma treść umowy o zaciągnięciu pożyczki

Międzynarodowa mobilność siły roboczej jest dziś duża, a wraz z rozszerzeniem Unii Europejskiej zapewne wzrośnie jeszcze bardziej, co stawia na porządku dnia pytanie, co robić w razie gdy pożyczkobiorca nie wywiąże się ze spłaty, jeśli wyemigruje. W Australii spłata zaciągniętej pożyczki studenckiej stanowi część zobowiązań podatkowych, a zatem ktoś, kto jest poza zasięgiem tamtejszego systemu podatkowego, nie jest nią obciążony. Przy istniejących tam dopłatach do odsetek jest to pomyłka kosztowna.

3. Reformy brytyjskie z 2004 r.

Ocena

W wyniku reform z 1998 r. wprowadzono pożyczki studenckie, których spłaty były uzależnione od przyszłych dochodów, i chwala im za to¹¹. Poza tym jednak nowy system zawierał istotne niedoskonałości (por. Barr, Crawford 1998; Barr 2002):

- zachowane zostało centralne planowanie;
- wprowadzono czesne o wysokości ustalonej centralnie przez rząd i takiej samej na wszystkich kierunkach we wszystkich uczelniach, a ponieważ początkowo nie było pożyczek na jego pokrycie, stanowiło ono dla studentów duże obciążenie;
- poważne problemy wystąpiły też z wprowadzonym systemem pożyczek studenckich – ich kwota była zbyt mała, by pokryć realistyczne koszty utrzymania (a co dopiero czesne), występowały też w nich dopłaty do kosztów odsetkowych;
- jeśli natomiast chodzi o dostępność studiów, to istniejący wcześniej system dotacji, które częściowo pokrywały koszty utrzymania, został zniesiony.

Gorąco popieram reformy z 2004 r., ponieważ podjęły one większość owych problemów (zob. Barr 2003). Odpowiadają one opartej na teorii ekonomicznej strategii zarysowanej w części 1 i jednocześnie uwzględniają główne nauki z doświadczeń innych krajów. Z podobnych powodów w tym samym kierunku próbowały pójść także inne kraje (Australia i Nowa Zelandia w 1998 r.), nie mogły jednak tego uczynić z wielu przyczyn, wśród których nie najmniejszą wagę odegrały opory polityczne.

Element 1. Czesne

W wyniku brytyjskich reform z 2004 r. od 2006 r. wcześniejsze, płatne z góry czesne o jednolitej wysokości zostanie zastąpione czesnym o zmiennej wysokości, od 0 do 3 tys. funtów rocznie. W tych granicach każda szkoła wyższa może samodzielnie ustalać jego wysokość za każdy kierunek studiów. Studenci mogą opłacić je z góry lub zaciągnąć pożyczkę. W tym drugim przypadku urząd administrujący programem pożyczek studenckich

¹¹ Spłaty wynoszą 9% dochodu powyżej 10 tys. funtów rocznie.

wpłaca czesne bezpośrednio uczelni, której sytuacja finansowa nie zależy zatem od tego, w jaki sposób studenci postanowią płacić za studia.

Jak już wspomniałem, czesne o zmiennej wysokości poprawia wydajność systemu, ponieważ finansowanie szkolnictwa wyższego nabiera przy nim charakteru otwartego, a zatem zwiększa otrzymywane przez nie środki, a ponieważ zwiększa konkurencję, to polepsza też wydajność, z jaką środki te są wykorzystywane. Oba tym trendom pomaga objęcie sytuacji odpowiednią kontrolą, np. przez ustalenie pułapu dla wysokości czesnego.

Wspomniałem wcześniej o zaletach czesnego o zmiennej wysokości z punktu widzenia sprawiedliwości społecznej. Przyczynia się ono do zwiększenia dostępności studiów, dokonując redystrybucji finansowej od bardziej do mniej zamożnych, ułatwia taką redystrybucję między szkołami wyższymi – od uczelni o silniejszej pozycji na rynku ku tym, których pozycja jest słabsza; jest też sprawiedliwsze bezpośrednio, ponieważ za studia na niewielkim uniwersytecie o znaczeniu lokalnym studenci nie muszą płacić tyle, ile za kształcenie na uczelni o renomie międzynarodowej, zmniejsza też dyskryminację wobec studentów krajowych, jeśli czesne dla studentów krajowych i zagranicznych miało różną wysokość.

Oprócz tych zasadniczych zalet wprowadzony w Wielkiej Brytanii system opłat za studia czerpie też z doświadczeń międzynarodowych, ponieważ liberalizuje czesne, ale nie do końca. Zasadnicze znaczenie w tym kontekście ma wysokość, na jakiej ustalono jego pułap. Idealne rozwiązanie polegałoby na tym, że powinien on być na tyle wysoki, aby (a) pokrył ceny najlepszych uniwersytetów; (b) pobudził konkurencję, ale na tyle słabą, by (c) zapewnić, że dając zarówno studentom, jak i ich rodzinom czas na przystosowanie się do nowych rozwiązań system ten nie wzbudzi oporów politycznych, jak też (d) samym uniwersytem da czas na powołanie na stanowiska kierownicze osób potrafiących działać w środowisku konkurencyjnym.

Element 2. Pożyczki

Reformy z 1998 r. wprowadziły pożyczki studenckie, których spłaty były uzależnione od dochodów, nie pokrywały one jednak wysokości czesnego, a ich kwota była zbyt mała, by pokryły realistyczne koszty utrzymania. Reformy z 2004 r. ulepszyły system, obejmując owymi pożyczkami również czesne i zwiększając kwotę przeznaczoną na pokrycie kosztów utrzymania. Podniesiono też próg dochodów, po którego przekroczeniu zaciągnięte pożyczki zaczyna się spłacać. Od 2006 r. absolwenci będą spłacać 9% zarobków powyżej 15 tys. funtów rocznie, gdy uprzednio próg ten wynosił 10 tys. rocznie.

Z punktu widzenia studentów sytuacja różni się niewiele od czasów, gdy szkolnictwo wyższe było „bezpłatne”. W ich imieniu zostaje opłacone czesne, a pieniądze na pokrycie kosztów utrzymania są wpłacane na ich rachunek bankowy. Z punktu widzenia absolwentów przyjęte tu rozwiązania są podobne do systemu finansowania uczelni z podatku dochodowego, z takimi wszakże wyjątkami, że (a) dotyczy on wyłącznie osób, które studiowały i skorzystały na tym finansowo; (b) spłat nie dokonuje się bez końca.

Niezależnie od publicznych niepokojów wokół tej sprawy, z owymi spłatami nie należy przesadzać. Większość kosztów szkolnictwa wyższego będzie nadal spadać na podatników. W porównaniu z innymi wydatkami pożyczka w wysokości np. 20 tys. funtów nie powinna też odstraszać, biorąc pod uwagę, że w ciągu trwającej 40 lat kariery absolwent za-

placi (w gotówce) około 850 tys. funtów podatku dochodowego i składek na ubezpieczenie społeczne¹², a na samo jedzenie wyda około 0,5 mln. Używając innego porównania – rzucając nawyk palenia 20 papierosów dziennie, można 10 tys. zaciągniętej pożyczki na studia spłacić w ciągu około 10 lat (por. Barr 2003). Częścią problemu jest tu łączenie w świadomości społecznej zależnych od dochodów spłat pożyczki na studia ze (słusznie niepokojącym rodziców) zadłużeniem na kartach kredytowych.

Pod jednym wszakże względem brytyjskie rozwiązania zastosowane wobec studenckich pożyczek nie odpowiadają ani teorii ekonomicznej, ani najlepszej praktyce, jaką można znaleźć w poszczególnych krajach, w ramach reform z 2004 r. utrzymano bowiem dopłaty do kosztów odsetkowych.

Element 3. Działania mające na celu rozszerzenie dostępu do studiów

Przywrócone zostaną też bezzwrotne dotacje na pokrycie przynajmniej części kosztów utrzymania, których przyznawania zaprzestano w 1998 r. Od 2006 r. studenci z rodzin niezamożnych, oprócz pożyczki, będą mieli także prawo do dotacji w wysokości 2,7 tys. funtów rocznie¹³; zaś uczelnie pobierające czesne w wysokości 3 tys. funtów powinny przyznawać studentom z niezamożnych rodzin stypendia wynoszące co najmniej 300 funtów rocznie, pomagające w pokryciu kosztów czesnego. Takie rozwiązanie zmierza do tego, by żaden student z niezamożnej rodziny nie został poszkodowany w wyniku owych reform.

Na mocy ustawy z 2004 r. utworzono też urząd regulujący dostęp do studiów (Access Regulator), którego formalnym zadaniem jest zapewnienie, by – w zamian za pobieranie wyższego czesnego – uczelnie stworzyły skuteczne plany rozszerzenia tego dostępu. W planach tych można przewidzieć przyznawanie studentom z niezamożnych rodzin stypendiów, a także nawiązywanie kontaktów ze szkołami średnimi, aby udzielić uczniom informacji o możliwościach studiowania.

Pozostałe kwestie

Podsumowując te rozważania, można stwierdzić, że rozwiązania, które wejdą w życie w 2006 r. przyniosą brytyjskiemu szkolnictwu wyższemu dodatkowe środki oraz umocnią istniejącą w nim konkurencję, zarówno zaś pierwszy, jak i drugi czynnik przyczynia się do podniesienia jakości i dokonuje redystrybucji finansowej od tych, którzy są w lepszej sytuacji materialnej na korzyść tych, których sytuacja jest gorsza, co z kolei powoduje rozszerzenie dostępu do studiów. Z faktu, iż system ten przejawia takie pożądane cechy nie wynika jednak, że jest on doskonały.

¹² Dearden i in. (2004) szacują, że łączna kwota płaconego podatku dochodowego i składek na ubezpieczenie społeczne wynosi 330 tys. funtów. Jest ona niższa od podanej przeze mnie, ponieważ (a) dotyczy krótszego okresu; (b) opiera się cenami realnymi i (c) zaczyna się od niższego poziomu pensji wyjściowej. Nie chodzi tu jednak o dokładną liczbę, ale o wykazanie, że w porównaniu z podatkiem dochodowym i składkami na ubezpieczenie społeczne spłata pożyczki na studia jest niewielkim obciążeniem.

¹³ Studenci korzystający z najwyższych dotacji mają prawo do nieco niższej pożyczki.

Wysokość czesnego

Wspomniałem wcześniej, iż jest pożądane, by dopuszczalna wysokość czesnego była ograniczona jakimś pułapem. Niektórzy komentatorzy wywodzą, że pułap ten jest zbyt niski i że na poziomie 3 tys. funtów będzie utrzymywany zbyt długo (mniej więcej przez okres kadencji parlamentarnej). Jest to kwestia wyważenia różnych argumentów – jeśli pułap ten będzie zbyt wysoki, istnieje ryzyko, że zdestabilizuje system, wzbudzając opory polityczne. Jeśli wszakże będzie zbyt długo za niski, to większość uczelni będzie pobierać czesne w maksymalnej wysokości, co stworzy sytuację podobną do tej, która istnieje, gdy wysokość czesnego jest jednolita. Wynikiem tego byłoby ponowne wprowadzenie finansowania w układzie zamkniętym i przywrócenie, boczną furtką, centralnego planowania.

Pożyczki

Niezależnie od wprowadzonych ulepszeń, problemów nadal przysparzają pożyczki studenckie. Dotacja do kosztów odsetkowych jest kosztowna i regresywna. Oprócz tego w wyniku reformy podniesiono próg zarobków, po którego przekroczeniu absolwenci zaczynają spłacać zaciągniętą pożyczkę. Zmiana ta zmniejsza spłaty ze strony wszystkich absolwentów, a tym samym wydłuża przeciętny okres spłaty i zwiększa „przecieki” powodowane przez dotację do odsetek.

Jeśli wniknąć w tę sprawę głębiej, to zaczyna ona wyglądać jeszcze gorzej. Obecnie pożyczki studenckie są pozycją pozabudżetową, wyeliminowanie dotacji do kosztów odsetkowych przynosi zatem jedynie oszczędności pozabudżetowe. Przeznaczenie owych oszczędności na (na przykład) podwyżkę grantów spowodowałoby wydatki z budżetu, czyli zwiększyłoby mierzalne wydatki sektora publicznego.

Potrzebna więc jest dwojaka reforma: wyeliminowanie przyznawanej powszechnie dotacji do odsetek i zastąpienie jej przez dotację selektywną, a także objęcie pożyczek studenckich budżetem, by umożliwić w ten sposób racjonalną i publiczną gospodarkę budżetową¹⁴. Zmiany te umożliwiłyby zaoferowanie nieco większych pożyczek, i to wszystkim studentom, uwolniłyby też znacznie środki, które można by przeznaczyć na przedsięwzięcia podejmowane w celu zwiększenia dostępności studiów.

Przedsięwzięcia mające na celu rozszerzenie dostępu do studiów

Więcej można by też uczynić dla ochrony mało zarabiających absolwentów, jak to opisałem w części 1, np. zapewnić selektywne dotacje do kosztów odsetkowych, umorzenie zadłużenia dla niektórych pracowników sektora publicznego i częściowe umorzenie dla osób, które podejmują się opieki nad chorymi lub osobami w podeszłym wieku.

Drugą dziedziną, którą należy się zająć jest poprawa dostępu do informacji o studiach wyższych. Społeczeństwo jest bowiem zaniepokojone, iż:

- nowy system wpędzi studentów w duże długi;

¹⁴ Bardziej szczegółowe omówienie dotacji do kosztów odsetkowych i krytykę stanowiska zajętego przez Ministerstwo Edukacji można znaleźć w: Barr (2003); por. też UK Education and Skills Select Committee (2003).

- wzrost skolaryzacji doprowadzi do spadku korzyści z uzyskania dyplomu;
- zadłużonym studentom będzie trudniej uzyskać kredyt hipoteczny na zakup domu;
- czesne o zmiennej wysokości jest niesprawiedliwe społecznie;
- czesne o zmiennej wysokości utrudni dostęp do szkolnictwa wyższego;
- czesne o zmiennej wysokości podzieli szkolnictwo wyższe na dwie kategorie;
- pobieranie opłaty za kształcenie na poziomie wyższym jest moralnie naganne;
- jest to początek równi pochyłej.

Niektóre z tych niepokojów już omówiłem w niniejszym tekście (por. szerzej Barr 2003, ak. 121–130).

4. Co jeszcze zostało do zrobienia

Zarówno teoria, jak i doświadczenia praktyczne sugerują rozwiązania dających się uniknąć problemów, takich jak: (a) niemożliwa do utrzymania skala wydatków z budżetu; (b) zawłaszczanie wydatków budżetowych przez klasę średnią; (c) brak pożyczek lub tak źle przemyślane zasady ich udzielania, że zaciąga je jedynie bardzo niewielu studentów; (d) oddziałujące na uczelnie ograniczenia ekonomiczne, które osłabiają zachęty do zwiększenia wydajności; (e) specyficzne cechy systemu pożyczek studenckich, w wyniku których są one kosztowne (dopłaty do kosztów odsetkowych), przysparzają trudności administracyjnych (konieczność weryfikacji dochodów w rodzinie) bądź też wykazują oba te niedociągnięcia.

Wyżej wymienione problemy występują w krajach OECD powszechnie, aczkolwiek w krajach, w których wprowadzono czesne o zmiennej wysokości są one łatwiejsze do rozwiązania. Występują one zresztą także w krajach nie należących do OECD. Według relacji z Ameryki Łacińskiej: „Większość instytucji publicznych [...] wywodziła, że niepobieranie czesnego lub utrzymanie go na niskim poziomie zapewnia równiejsze szanse uzyskania wykształcenia wyższego, umożliwiała to bowiem rozleglejszy dostęp do studiów [...]. Takie rozumowanie jest po prostu błędne [...]. Przytłaczająca część dotacji była i nadal jest przechwytywana przez rodziny z klasy średniej oraz rodziny o wysokich dochodach” (Lewis 1999).

Polityka przedstawiona w części 2 została zamierzona jako strategiczna całość, specjalnie po to, aby podjąć owe problemy. Szczegóły każdego z jej elementów – czesnego o zmiennej wysokości, którego płatność jest odłożona, pożyczek, których spłaty są uzależnione od dochodów oraz działań mających na celu rozszerzenie dostępu do szkolnictwa wyższego – można wyczelować na różne sposoby i nadać im zróżnicowaną wagę, by odzwierciedlały zarówno różne cele, do których dąży się w poszczególnych krajach, jak i występujące w tych krajach ograniczenia. Ogólnie jednak biorąc, taką strategię można zastosować w każdym kraju, który może skutecznie pobierać podatek dochodowy, a więc także wyegzekwować spłaty pożyczek zaciągniętych przez studentów.

Owe trzy elementy mogą służyć za wzorce, za pomocą których poszczególne kraje mogą mierzyć postęp w poszczególnych kierunkach prowadzonej w nich polityki wobec szkolnictwa wyższego. Na przykład Stany Zjednoczone wypadają dobrze jeśli chodzi o element 1 (czesne o zmiennej wysokości), ale gorzej pod względem zarówno elementu 2 (spłaty pożyczek zaciąganych przez studentów nie zależą od dochodów ani nie są odli-

czane od zarobków, na ogół też ich koszty odsetkowe są dotowane), jak i elementu 3 (system stypendialny można krytykować jako zarazem skąpy i skomplikowany). Podjęcie działań poprawiających jej pozycję pod względem elementu 2 mogłaby też rozważyć Kanada. Australia wprowadziła niedawno pewne zmiany w celu częściowej liberalizacji czesnego (element 1), ale istniejący tam system pożyczek studenckich (choć występują w nim uzależnione od dochodów spłaty, które pobierają urzędy podatkowe) dla większości studentów nie pokrywa kosztów utrzymania, zaś z dotacji do kosztów odsetkowych korzystają wszyscy studenci, którzy zaciągnęli pożyczkę. Nowa Zelandia w latach dziewięćdziesiątych była bliska właściwego rozwiązania we wszystkich owych wymiarach, ale wprowadzając je zbyt szybko, sparzyła się. Większość kontynentalnych krajów zachodnioeuropejskich, jak i państw skandynawskich jeszcze nie podjęła problemu czesnego, tak jak go widzimy w wymiarze 1, a z niewielkimi wyjątkami musi też jeszcze dokonać wysiłku w dziedzinie pożyczek studenckich.

W wymienionych krajach nie doszło do finalizacji takiego programu nie tyle ze względu na przemyślaną strategię, ile z powodów administracyjnych i politycznych.

- W wielu krajach europejskich spraw czesnego wręcz nie wolno poruszać – minister edukacji z pewnego kraju skandynawskiego użył słowa „tabu”. Rząd brytyjski wykazał znaczną odwagę, szukając rozwiązań dla owych, poważnych przeszkód politycznych, a inne rządy, prędzej czy później, będą musiały uczynić to samo. Dzięki przykładom z Wielkiej Brytanii, Kanady, Australii i Nowej Zelandii czekające je zadanie będzie łatwiejsze.
- Zrozumienie zarówno wielkiej wagi wyższego wykształcenia, jak i charakteru uzależnionych od dochodów spłat pożyczek studenckich jak dotychczas następuje powoli, a sprawa ta zasługuje na podejmowanie dalszych wysiłków.
- Ponieważ międzynarodowa mobilność siły roboczej wzrasta zarówno w skali ogólnej, jak i w ramach rozszerzonej Unii Europejskiej, coraz pilniejsza staje się sprawa współdziałania międzynarodowego w ściąganiu pożyczek zaciąganych przez studentów (por. szerzej Barr 2001, rozdz. 14).

Poza obszarem OECD nadal nękającym komentatorów wyzwaniem jest skonstruowanie takiego systemu pożyczek studenckich, który upodobałby się do systemu pożyczek ze spłatami uzależnionymi od dochodu i mógłby funkcjonować w krajach uboższych, mających rozległy nieformalny sektor gospodarki i jedynie ograniczone możliwości pobierania podatku dochodowego. Jest to być może największe wyzwanie w tej dziedzinie.

Przekład z angielskiego Mariusz Kukliński

Literatura

Barr N. 1989

Student Loans: The Next Steps, Aberdeen University Press for The David Hume Institute and the Suntory-Toyota International Centre for Economics and Related Disciplines, London.

Barr N. 1991

Income-contingent Student Loans: An Idea Whose Time Has Come, w: G.K. Shaw (red.): *Economics, Culture and Education: Essays in Honour of Mark Blaug*, Edward Elgar, Cheltenham, s. 155–170; przedruk w: Barr, red. (2001), t. 3, s. 583–600.

Barr N. 1993

Alternative Funding Resources for Higher Education, „The Economic Journal”, nr 103 (418), s. 718–728; przedruk w: C. Belfield, H.M. Levin (red.): *Economics of Higher Education*, The International Library of Critical Writings in Economics, vol. 165, Edward Elgar, Cheltenham – Northampton, MA, s. 534–544.

Barr N. 1998

Towards a „Third Way”: Rebalancing the Role of the State, „New Economy”, nr 4 (2), s. 71–76.

Barr N. 2001

The Welfare State as a Piggy Bank: Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State, Oxford University Press, London – New York.

Barr N. (red.) 2001

Economic Theory and the Welfare State, vol. 1: *Theory*, vol. 2: *Income Transfers*; vol. 3: *Benefits in Kind*, Edward Elgar Library in Critical Writings in Economics, Cheltenham – Northampton, MA.

Barr N. 2002

Funding Higher Education: Policies for Access and Quality, House of Commons, Education and Skills Committee, *Post-16 Student Support*, Sixth Report of the Session 2001–2002, HC445, The Stationery Office, London (stenogramy przesłuchań przed Komisją, nr 19–35, <http://econ.lse.ac.uk/staff/nb>).

Barr N. 2003

Financing Higher Education in the UK: The 2003 White Paper, House of Commons Education and Skills Committee, *The Future of Higher Education*, Fifth Report of Session 2002–03, vol. 2: *Oral and Written Evidence*, HC425-II, The Stationery Office, London (stenogramy przesłuchań przed Komisją, nr 292–309, <http://econ.lse.ac.uk/staff/nb>).

Barr N. 2004

The Economics of the Welfare State, wyd. 4, Oxford University Press, Stanford (California), Stanford University Press, Oxford – Stanford.

Barr N., Crawford I. 1998

The Dearing Report and the Government's Response: A Critique, „The Political Quarterly”, nr 69(1), s. 72–84.

Barr N., Crawford I. (w druku)

Financing Higher Education: Lessons from the UK, Routledge, London.

Barr N., Falkingham J. 1993

Paying for Learning. Welfare State Programme, Discussion Paper WSP/94, London School of Economics, London.

Barr N., Falkingham J. 1996

Repayment Rates for Student Loans: Some Sensitivity Tests. Welfare State Programme, Discussion Paper WSP/94, London School of Economics, London.

- Blundell R., Dearden L. Goodman A., Reed H.** 2000
The Returns to Higher Education in Britain: Evidence from a British Cohort, „The Economic Journal”, nr 110 (461), s. 82–99.
- Brown R.** 2000
The New UK Quality Framework, „Higher Education Quarterly”, nr 54 (4), s. 323–342.
- Bynner J., Egerton M.** 2001
The Wider Benefits of Higher Education, Higher Education Funding Council, London.
- Bynner J., Dolton P., Feinstein L., Makepeace G., Malmberg L., Woods L.** (2003)
Revisiting the Benefits of Higher Education, Higher Education Funding Council, London.
- Callender C., Wilkinson D.** 2003
2002/03 Student Income and Expenditure Survey: Students' Income, Expenditure and Debt in 2002/03 and Changes since 1998/99, Research Report 487, Department for Education and Skills, Nottingham.
- Chapman B.** 1997
Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education, „The Economic Journal”, nr 107 (442), s. 738–751.
- Chapman B., Ryan C.** 2003
The Access Implications of Income Contingent Charges for Higher Education: Lessons from Australia, Discussion Paper nr 463, Australian National University, Centre for Economic Policy Research.
- Commonwealth of Australia** 1998
Learning for Life: Review of Higher Education Financing and Policy: Final Report, AGPS, Canberra.
- Corak M., Lipps G., Zhao J.** 2003
Family Income and Participation in Post-Secondary Education, Statistics Canada, Family and Labour Studies Division, Analytical Studies Branch, Research Paper nr 10, Ottawa.
- Dearden L., Fitzimons E., Goodman A.** 2004
An Analysis of the Higher Education Reforms, Briefing Note No. 45, Institute for Fiscal Studies, London (<http://www.ifs.org.uk>).
- Feinstein L.** 2003
Inequality in Early Cognitive Development of British Children in the 1970 Cohort, „Econometrica”, nr 70 (277), s. 73–98.
- Friedman M.** 1955
The Role of Government in Education, w: A. Solo (red.): *Economics and the Public Interest*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ, s. 123–144.
- Glennerster H., Merret S., Wilson G.** 1968
A Graduate Tax, „Higher Education Review”, nr 1 (1), s. 26–38; przedruk w: Barr, red. (2001, t. 3, s. 570–582) oraz w „Higher Education Review”, nr 35 (2), s. 25–40.
- Greenaway D., Haynes M.** 2002
Funding Higher Education in the UK: The Role of Fees and Loans, „The Economic Journal”, nr 113, s. 150–166.
- Kornai J.** 1992
The Socialist System: The Political Economy of Communism, Princeton University Press, Princeton, NJ.

Larocque N. 2003

Who Should Pay? Tuition Fees and Tertiary Education Financing in New Zealand, Wellington Education Forum (http://www.educationforum.org.nz/documents/publications/who_shouldpay.pdf).

Lewis D. 1999

Latin America Must Raise Fees to Help Poor, „Times Higher Education Supplement”, 11 czerwca.

McLaughlin M. 2003

Tertiary Education Policy in New Zealand, Fulbright Report (<http://www.fulbright.org.nz/voices/axford/docs/mcLaughlin.pdf>).

McNay I. 1999

The Paradoxes of Research Assessment and Funding, w: B. Little, M. Henkel (red.): *Changing Relationships between Higher Education and the State*, Jessica Kingsley, London.

New Zealand Ministry of Education 1998

Tertiary Education in New Zealand: Policy Directions for the 21st Century. White Paper, Ministry of Education, Wellington.

New Zealand Ministry of Education 2002

Annual Report: Student Loan Scheme, Ministry of Education, Wellington.

New Zealand Tertiary Education Advisory Commission (2001)

Shaping the Funding Framework: Fourth Report of Commission, listopad (<http://www.teac.govt.nz/fframework.htm>).

OECD 2002

Education at a Glance: OECD Indicators 2002, Organization for Economic Cooperation and Development, Paris.

OECD 2003

Education at a Glance: OECD Indicators 2003, Organization for Economic Cooperation and Development, Paris.

Palacios M.L. 2004

Investing in Human Capital: A Capital Markets Approach to Student Funding, Cambridge University Press, Cambridge.

Peacock A., Wiseman J. 1962

The Economics of Higher Education, Higher Education: Evidence, Part Two: Documentary Evidence, Her Majesty's Stationery Office, London, zlec. 2154-XII, s. 129–138.

Prest A.R. 1962

The Finance of University Education in Great Britain, Higher Education: Evidence, Part Two: Documentary Evidence, Her Majesty's Stationery Office, London, zlec. 2154-XII, s. 139–152.

Roberts G. 2003

Review of Research Assessment: Report to the UK Funding Bodies, Higher Education Funding Council for England, Bristol.

UK Department for Education and Skills 2003

Higher Education Funding – International Comparisons, Department for Education and Skills, London (<http://www.dfes.gov.uk>).

UK Education and Skills Committee 2002

Post-16 Student Support, Sixth Report of Session 2001–2002, HC445, The Stationery Office, London (<http://www.parliament.uk>).

UK Education and Skills Committee 2003

Post-16 Student Support: Government Response to the Sixth Report from the Education and Skills Select Committee, Session 2001-2, Second Special Report of Session 2002-3, HC440, The Stationery Office, London (www.parliament.uk).

Winston G.C. 1999

Subsidies, Hierarchy and Peers: The Awkward Economics of Higher Education, „Journal of Economic Perspectives”, nr 13 (1), s. 13–36.

Wolf A. 2002

Does Education Matter: Myths about Education and Economic Growth, Penguin Books, London.

Andrea Cammelli

Zagadnienie losów absolwentów studiów I i II stopnia we Włoszech w działalności i badaniach Międzyuczelnianego Konsorcjum AlmaLaurea*

Autor przedstawia losy absolwentów studiów I i II stopnia we Włoszech na podstawie wyników badań zainicjowanych i prowadzonych przez Międzyuczelniane Konsorcjum AlmaLaurea. Konsorcjum to, utworzone w 1994 r. przy Obserwatorium Badań Statystycznych Uniwersytetu w Bolonii, postawiło sobie za cel ułatwienie młodym ludziom wchodzenie na rynek pracy. Aby zrealizować to zadanie, stworzyło płaszczyznę porozumienia między pracodawcami i absolwentami szkół wyższych oraz ogólnouczelnianą bazę informacyjną, zawierającą m.in. ponad 700 tys. zawodowych życiorysów absolwentów wszystkich włoskich uczelni (w maju 2006 r. było ich 46), które zgłosiły akces do Konsorcjum AlmaLaurea.

Projekt Konsorcjum polega m.in. na ułatwianiu wzajemnego kontaktu i udostępnianiu informacji między uczelniami, absolwentami i przedsiębiorstwami w kwestii ustalenia oczekiwań zawodowych potencjalnych pracodawców oraz dostosowaniu profili zawodowych potencjalnych pracobiorców. „Pilotowanie” losów młodzieży rozpoczyna się już w końcowym etapie kształcenia na poziomie średnim, a kończy 5 lat po uzyskaniu dyplomu szkoły wyższej. Sukces projektu na rynku włoskim, wyrażający się w rosnącej liczbie młodzieży znajdującej zatrudnienie po studiach, zachęcił Konsorcjum do rozszerzenia swojej działalności poza granice Włoch. Wpisując się w wytyczne Komisji Europejskiej, sygnalizującej problem niedostatecznej informacji na temat sytuacji społecznej i zawodowej młodzieży, funkcjonuje dziś jako EuroAlmaLaurea.

* Artykuł napisany specjalnie dla „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”.

Wprowadzenie

Międzyuczelniane Konsorcjum AlmaLaurea zostało założone w 1994 r. z inicjatywy Obserwatorium Badań Statystycznych przy Uniwersytecie Bolońskim. W ostatnich latach nastąpił jego znaczący rozwój, którego przejawem jest np. udział w Konsorcjum 66% absolwentów włoskich szkół wyższych.

Konsorcjum jest kierowane przez Zrzeszenie Włoskich Szkół Wyższych, przy wsparciu Ministerstwa Edukacji, Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR). AlmaLaurea powstało w celu ułatwienia kontaktów między pracodawcami a absolwentami uczelni, a także stworzenia ogólnuczelnianego centrum informacyjnego służącego pomocą wszystkim tym, którzy na różnym poziomie zajmują się takimi zagadnieniami jak szkolnictwo wyższe, zatrudnienie, sytuacja młodzieży (m.in. pracownikom naukowym, przedstawicielom wszelkich instytucji).

Poprzez Konsorcjum AlmaLaurea uczelnie mogą przedstawić osiągnięcia swoich absolwentów, tak więc dane statystyczne¹ służą przede wszystkim samej młodzieży, ale także szkołom wyższym i przedsiębiorstwom. Ponadto dostarcza ono zawnazwu władzom uczelni, centrom specjalistycznym, komisjom zajmującym się edukacją i szkoleniem zawodowym wiarygodne bazy danych, które umożliwiają szybkie podjęcie decyzji i zaplanowanie działań, zwłaszcza tych ukierunkowanych na kształcenie zawodowe i pomoc studentom. AlmaLaurea oferuje także innowacyjną usługę, polegającą na udostępnieniu w Internecie zawodowych życiorysów absolwentów (700 tys. z 46 uczelni włoskich na dzień 1 maja 2006 r.), w celu ułatwienia młodym ludziom wejścia na rynek pracy.

Biorąc pod uwagę pozytywne rezultaty osiągnięte we Włoszech, Konsorcjum postanowiło nadać swej działalności charakter międzynarodowy. Dzięki nawiązaniu kontaktów z odpowiednimi centrami europejskimi można było rozwinąć projekt w ramach EuroAlmaLaurea², a także przenieść doświadczenia zdobyte we Włoszech za granicę. Projekt ten wpisuje się w wytyczne Komisji Europejskiej, która niejednokrotnie zgłaszała problem niedostatecznej liczby danych dotyczących istotnych cech populacji młodzieży i studentów, w odniesieniu do ich sytuacji społecznej i ekonomicznej (Komisja Europejska 2000).

Główne cele Konsorcjum

Konsorcjum realizuje następujące cele:

- ułatwienie dostępu i poprawa sytuacji młodzieży na rynku pracy poprzez pomoc zaoferowaną przedsiębiorstwom w skompletowaniu kadry oraz skrócenie czasu przez-

¹ Podstawą baz danych są m.in. kwestionariusze wypełniane przez wszystkich studentów tuż przed obroną pracy dyplomowej, zawierające takie informacje jak: przebieg studiów, doświadczenie zawodowe, znajomość języków obcych, ocena jakości kształcenia i infrastruktury uczelni, preferencje edukacyjne i zawodowe. Ponadto prowadzone są systematycznie badania monitorujące losy absolwentów po zakończeniu studiów I i II stopnia.

² Projekt EuroAlmaLaurea-Network (EAL-Net), realizowany w ramach europejskiego programu e-TEN, jest przedsięwzięciem mającym na celu stworzenie nowej, międzynarodowej usługi eRecruitment (rekrutacja pracowników przez Internet), kierowanej zarówno do absolwentów szkół wyższych, jak i do pracodawców. W projekcie oprócz uniwersytetów włoskich należących do Konsorcjum uczestniczą: Uniwersytet Warszawski, Marne-la-Vallée Université (Francja), Maastricht University (Holandia), Eotvos Lorand University (Węgry). Strona internetowa projektu: www.eal-net.org

naczonego na rozmowy kwalifikacyjne między pracodawcami a potencjalnymi pracownikami wykwalifikowanymi;

- ustalenie zarówno oczekiwań pracodawców, jak i profili zawodowych wymaganych przez przedsiębiorstwa państwowe, prywatne i zagraniczne;
- zagwarantowanie właściwej oceny zasobów ludzkich wraz z ich aktualizowaniem w kontekście przebiegu kariery zawodowej każdego absolwenta;
- monitorowanie przebiegu studiów i analiza osiągnięć absolwentów, udostępnienie informacji o wszelkich kursach, szkoleniach, siedzibach odpowiednich instytucji;
- monitorowanie wyników osiągniętych na rynku pracy przez absolwentów po roku, po 3 i po 5 latach od czasu otrzymania dyplomu ukończenia uczelni;
- rozwijanie współpracy ze szkołami średnimi na etapie kończącym kształcenie, z uczelniami i z rynkiem pracy (AlmaDiploma);
- promowanie inicjatyw zmierzających do osiągnięcia każdego z wyżej wymienionych celów na poziomie krajowym i europejskim.

Głównym instrumentem pracy Konsorcjum jest internetowy Bank Danych AlmaLaurea (www.alma laurea.it), który stanowi zbiór informacji zebranych z rozmaitych źródeł w różnym czasie. Strona ta zawiera następujące dane:

- informacje urzędowe, zebrane ze szkół wyższych, dotyczące wydziału, kursu licencjackiego/magisterskiego, okresu trwania odpowiednich kursów, promotora pracy licencjackiej/magisterskiej, a także dane przewidziane przez reformę obowiązującą od roku akademickiego 2001/2002;
- informacje dostarczone bezpośrednio przez absolwentów: odpowiednie zaświadczenia dotyczące stosunku do służby wojskowej, odbytych studiów zagranicznych, doświadczenia zawodowego zdobytego podczas studiów, znajomości języków obcych, obsługi komputera, a także możliwości zmiany miejsca zamieszkania, jeśli będzie to wymagane;
- dane dostarczone bezpośrednio przez absolwentów: zaświadczenia i informacje na temat doświadczeń zawodowych zdobytych po obronie pracy licencjackiej/magisterskiej uaktualniające *curriculum vitae* (zainteresowani mogą zaktualizować swoje życiorysy zawodowe przez Internet, wypełniając odpowiedni formularz).

Tylko pewna część tej bazy danych jest udostępniana przedsiębiorstwom poszukującym pracowników, reszta, będąc przedstawiona w formie anonimowej, służy wyłącznie do badań statystycznych.

Charakterystyka badań nad sytuacją zawodową absolwentów szkół wyższych

Badania Konsorcjum AlmaLaurea nad sytuacją zawodową absolwentów zostały zapoczątkowane jako eksperyment w Uniwersytecie Bolońskim w 1995 r., a następnie, począwszy od 1997 r., rozszerzano je o kolejne ośrodki akademickie. Głównym celem tych badań jest śledzenie zarówno przebiegu procesu kształcenia studentów, jak i późniejszego zdobywania doświadczeń zawodowych przez absolwentów. W analizie mającej na celu przede wszystkim ustalenie stopnia skuteczności kształcenia na poziomie wyższym sukcesem postrzegana jest jako pozytywne wkroczenie absolwenta na rynek pracy.

Badania przeprowadzane są co roku. W celu większej precyzji, podczas gromadzenia danych dotyczących wejścia na rynek pracy wywiady z absolwentami przeprowadza się trzykrotnie: rok po otrzymaniu dyplomu oraz 3 i 5 lat później. Taki proces kompletowania bazy informacyjnej umożliwia wiarygodne i niezwykle dokładne zrekonstruowanie przebiegu kariery zawodowej każdego absolwenta w pierwszym pięcioleciu po obronie pracy licencjackiej/magisterskiej³. Pozwala to na poznanie sytuacji zawodowej absolwentów, stabilności zatrudnienia oraz przydatności uzyskanego dyplomu na rynku pracy). W wyniku kompleksowej analizy o charakterze wertykalnym (podłużnym/pionowym) absolwenci dzieleni są na trzy porównywalne grupy.

W 2005 r. badaniem objęto absolwentów z lat 2000, 2002 i 2004, z którymi przeprowadzono wywiady odpowiednio 5 lat, 3 lata i rok po otrzymaniu dyplomu⁴. Zostało ono przeprowadzone między wrześniem a listopadem 2005 r.⁵, wzięli w nim udział wszyscy absolwenci z sesji letniej 2004 r. (38 899 osób) z 36 włoskich szkół wyższych, 21 404 absolwentów z sesji letniej 2002 r. (z 26 uczelni) oraz 14 962 absolwentów z sesji letniej z 2000 r. (z 22 uczelni). Respondentami były jedynie osoby, które obroniły prace w sesji letniej (maj–sierpień). Decyzja ta została podjęta po długich rozważaniach nad pozytywnymi i negatywnymi stronami ograniczenia grupy badanych do tak sprecyzowanej kategorii. Jeśli prawdą jest, że biorąc pod uwagę tylko osoby zdające końcowy egzamin w sesji letniej, ogranicza się w sposób nieunikniony liczbę studentów podchodzących do obrony pracy, co okazuje się szczególnie kłopotliwe w przypadku mniejszych uczelni, to prawdą też jest, że dzięki przyjęciu takiego założenia możliwe staje się utrzymanie koniecznych przerw między obroną pracy a wywiadem przeprowadzonym 12 miesięcy po otrzymaniu dyplomu. Trzeba dodać, iż niekiedy nawet niewielkie różnice w czasie (rzędu kilku tygodni) mogą zmienić końcowe wyniki badań.

W badaniu z 2005 r. po raz pierwszy wzięto pod uwagę również absolwentów z tytułem licencjata, czyli tych, którzy odbyli 3-letni cykl studiów wprowadzony przez ostatnią reformę szkolnictwa wyższego.

Informacje dotyczące odbytych kursów szkoleniowych oraz pracy zawodowej podjętej po zdobyciu dyplomu ukończenia studiów zostały zebrane w kwestionariuszu prezentowanym na zasadzie metody CATI (*Computer Assisted Telephone Interview*). Dzięki temu kwestionariuszem oraz odpowiednimi filtrami zarządza bezpośrednio komputer: pytania są zadawane przez ankieterów dokładnie w takim brzmieniu, w jakim pojawiają się na ekranie i odpowiedzi są rejestrowane bezpośrednio przez komputer. Ponadto kontrola odpo-

³ W wyniku reformy wprowadzonej ustawą z listopada 1990 r., od roku akademickiego 2001/2002 we włoskim szkolnictwie wyższym wprowadzono nową strukturę studiów, składającą się z trzech cykli kształcenia. Pierwszy cykl, trwający 3 lata, kończy się uzyskaniem stopnia *laurea* (studia te w niniejszym tekście nazywane są studiami licencjackimi). Drugi cykl, trwający 2 lata, kończy się uzyskaniem stopnia specjalizacji – *laurea specialistica* (studia te w niniejszym tekście nazywane są magisterskimi). Szkoły wyższe prowadzą także studia specjalizacyjne dla absolwentów studiów I i II stopnia (nazywane w niniejszym tekście studiami podyplomowymi typu Master). Po ich ukończeniu posiadacze dyplomów *laurea* otrzymują tytuł *master universitari* I stopnia, a posiadacze dyplomów *laurea specialistica* – tytuł *master universitari* II stopnia. Trzeci cykl edukacji uniwersyteckiej to studia doktoranckie, trwające 3–4 lata, przeznaczone dla posiadaczy tytułu *laurea specialistica*. Por. szerzej: R. Mosakowski: *Szkolnictwo wyższe we Włoszech*, „Forum Akademickie” 2002, nr 11 (przyp. red.)

⁴ Cała dokumentacja jest dostępna na stronie Konsorcjum AlmaLaurea (www.almalaurea.it/universita/occupazione).

⁵ W celu zapewnienia większej jednolitości oraz porównywalności danych za datę, która stanowi punkt odniesienia dla tych, którzy zostali przebadani po 30 września 2005 r. został uznany dzień 1 października 2005 r. Innymi słowy, absolwentów poproszono o odniesienie się do ich sytuacji związanej z zatrudnieniem w dniu 1 października 2005 r.

wiedzi oraz ich koherencji jest przeprowadzana przez komputer w momencie wprowadzania, czego konsekwencją jest zaoszczędzenie czasu w trakcie kolejnych faz kontroli jakości. Zastosowanie metody CATI pozwoliło ponadto na przygotowanie bardzo dokładnego kwestionariusza, z dużą liczbą pytań filtrujących oraz pytań ze skalą.

Zainteresowanie, które badania już od samego początku wzbudziły wśród absolwentów, staranność, z jaką zostały przeprowadzone oraz ciągłe aktualizowanie bazy danych owocują bardzo wysokim procentem odpowiedzi respondentów: dla absolwentów sprzed reformy: 86% w rok po zakończeniu studiów; 81% w trzy lata; 76% w pięć lat. Dla licencjatów odsetek ten wynosi aż 88.

Zasady współpracy między AlmaLaurea a uczelniami przewidują, że wyniki dotyczące drogi zawodowej i naukowej absolwentów są przekazywane każdej szkole wyższej w trzech określonych momentach:

- W grudniu każdego roku władzom uczelni przekazywane są pierwsze wyniki badań, które zakończyły się kilka tygodni wcześniej.
- W lutym publikowane są ostateczne wyniki dotyczące wejścia młodych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy; wyniki dotyczą wszystkich przebadanych absolwentów, a także są podzielone ze względu na kierunek studiów. Wyniki te, zebrane w raporcie, zostają również opublikowane w Internecie oraz omówione podczas kongresu krajowego.
- Latem każda szkoła wyższa otrzymuje wyniki dotyczące jej absolwentów wraz z dokładnymi opracowaniami i analizami z uwzględnieniem wydziałów. Udostępniane są wszystkie dane częściowe, co pozwala uczelniom na dokładne zapoznanie się z wynikami aż do poziomu wyników dotyczących konkretnych seminariów magisterskich.

Główne wyniki badania z 2005 r. dotyczącego zatrudnienia

Poziom zatrudnienia absolwentów studiów I stopnia, którzy ukończyli szkoły wyższe po reformie

W rok po zdobyciu dyplomu poziom zatrudnienia licencjatów wynosi 54,5% (zatrudnienie absolwentów sprzed reformy: 53,7%), 36,2% spośród nich zajmuje się tylko pracą, 18,3% postanowiło zdobyć tytuł magistra (czyli studiować przez kolejne dwa lata) i jednocześnie pracować. Wyłącznie na studia magisterskie zdecydowało się 36,1% absolwentów. Kształcenie na studiach magisterskich podjęło zatem 54,4% absolwentów studiów licencjackich (tabela 1).

Jedynie 6% absolwentów studiów I stopnia nie pracujących i nie kontynuujących nauki twierdzi, że poszukuje pracy⁶.

Jak można było spodziewać, bardzo szczególna jest sytuacja zawodowa ponad 2 tys. absolwentów w wieku odpowiednim do toku studiów (czyli studentów, którzy nie mieli opóźnień ani przed, ani po wstąpieniu na uczelnię): tylko jedna czwarta z nich pracuje

⁶ Na pozostałe 3,3% składają się absolwenci, którzy nie pracują, nie szukają pracy i nie są na studiach magisterskich (przede wszystkim dlatego, że są zaangażowani w inne formy szkolenia podyplomowego).

Tabela 1

Zatrudnienie absolwentów studiów I stopnia, którzy ukończyli szkoły wyższe po reformie z 2004 r., po roku od otrzymania przez nich dyplomów a przebieg ich studiów (w procentach)

Wyszczególnienie	Pracuje	Pracuje i jest na studiach magisterskich	Jest na studiach magisterskich	Nie pracuje i nie szuka pracy	Nie pracuje i szuka pracy
Zgodny z tokiem przebiegu studiów, wiek zgodny z przebiegiem studiów	6,6	18,9	71,5	2,1	1,0
Zgodny z tokiem przebiegu studiów, wiek niezgodny z przebiegiem studiów	56,4	22,6	14,2	1,7	5,1
1 rok opóźnienia	27,5	19,2	42,3	3,8	7,1
Ponad 2 lata opóźnienia	53,3	15,1	18,2	4,3	9,2
Razem	36,2	18,3	36,1	3,3	6,2

(duża część – kontynuując naukę), jedynie 6,6% poświęciło się wyłącznie pracy, mimo terminowego przebiegu studiów oraz odpowiedniego wieku do rozpoczęcia studiów II stopnia. Duża część, o czym przekonamy się za chwilę, poświęciła się jedynie nauce (72%).

Sytuacja jest jednak bardzo zróżnicowana w zależności od kierunku studiów. Prawie wszyscy nowi absolwenci z grupy absolwentów kierunków związanych ze służbą zdrowia (pielęgniarskich, rehabilitacji i profilaktyki) pracują w rok po ukończeniu studiów (82,7% pracujących i jedynie 8,3% pracujących i uczących się); część z nich znalazła zatrudnienie będąc jeszcze na studiach. Szanse absolwentów studiów licencjackich o profilu nauczycielskim na znalezienie pracy są również bardzo dobre, a poziom zatrudnienia przewyższa 72% (wśród nich 21% pracuje i studiuje na studiach magisterskich). Ponad 43% zatrudnionych kontynuuje pracę rozpoczętą jeszcze przed obroną pracy licencjackiej, podczas gdy jedna trzecia nie pracowała w momencie obrony. W podobnej sytuacji znajdują się absolwenci kierunków związanych z polityką społeczną. Grupa ta osiągnęła wyższy od średniej wskaźnik zatrudnienia: pracuje 63% absolwentów (ponad połowa spośród nich kontynuuje pracę, którą rozpoczęła przed ukończeniem studiów), jedna piąta pracuje i kształci się na studiach magisterskich.

Studia magisterskie najczęściej podejmują absolwenci psychologii (86%, 26% spośród nich jednocześnie pracuje) oraz geobiologii (83%, z których 13% jednocześnie pracuje).

Oprócz absolwentów kierunków nauczycielskich, psychologii i polityki społecznej najczęściej godzą studia magisterskie z pracą absolwenci kierunków humanistycznych (21%), 42% pracujących absolwentów tych kierunków kontynuuje pracę rozpoczętą przed ukończeniem studiów.

Różnice ze względu na płeć

Wybory dokonane przez mężczyzn i kobiety – absolwentów studiów licencjackich – w przejściowym okresie reformy włoskiego szkolnictwa wyższego, niewiele się od siebie

różnią zarówno w kontekście wejścia na rynek pracy (wyłącznie pracą zajmuje się 38% mężczyzn i 35% kobiet), jak i w kontekście kontynuowania studiów magisterskich (wyłącznie studiom poświęca się odpowiednio 37% i 35%). Bardziej niż od płci wybory te zależą od uwarunkowań indywidualnych, wcześniejszych doświadczeń związanych z kształceniem i zatrudnieniem, a także od cech społecznych i związanych z pochodzeniem (przede wszystkim przebieg studiów I stopnia, ale także wiek w momencie obrony pracy, zgodność przebiegu studiów z ich tokiem, ocena z obrony pracy, poziom wykształcenia rodziców, rejon zamieszkania, doświadczenia zawodowe zdobyte podczas studiów). W tym kontekście jedyna różnica, która charakteryzuje w sposób znaczący mężczyzn i kobiety wiąże się z poszukiwaniem pracy: zatrudnienia szuka 4% absolwentów i 7% absolwentek.

Kontynuowanie nauki na studiach magisterskich

Jak już wspomniano, 54,4% absolwentów studiów licencjackich kontynuuje kształcenie zapisując się na studia magisterskie⁷: 36,1% spośród nich poświęca się wyłącznie nauce, 18,3% stara się pogodzić naukę i pracę. 41% absolwentów studiów licencjackich nie kontynuuje kształcenia.

Warto zwrócić uwagę, że ponad 90% absolwentów, których przebieg studiów oraz wiek były zgodne z tokiem studiów decyduje się na podjęcie studiów magisterskich (72% zajmuje się wyłącznie studiami, 19% również pracuje zawodowo).

Na decyzję o kontynuowaniu studiów silny wpływ wywiera dotychczasowy przebieg edukacji (jego zgodność z tokiem studiów). W grupie, w której ta zgodność występowała na podjęcie studiów magisterskich zdecydowało się 86% absolwentów kierunków psychologicznych, których przebieg studiów był zgodny z ich tokiem, 83% – kierunków geobiologicznych, 69% – kierunków prawniczych i inżynierskich, 32% – kierunków nauczycielskich, 36% – kierunków chemiczno-farmaceutycznych oraz 43% – kierunków językowych. Najczęściej (8,7%) zdecydowali się na podjęcie studiów magisterskich absolwenci kierunków związanych z medycyną (pielęgniarskich, położniczych, rehabilitacji i profilaktyki). Jest to prawdopodobnie sytuacja przejściowa, ponieważ w pierwszej fazie wprowadzania reformy szkolnictwa wyższego, mamy do czynienia w ogromnej części z osobami, które ukończyły studia licencjackie posiadając już zdobyty wcześniej dyplom ukończenia szkoły wyższej, i które często kontynuują tę samą, rozpoczętą wcześniej pracę.

Motywy wyborów absolwentów

Aż 72% absolwentów studiów I stopnia, którzy zdecydowali się na studia magisterskie podało jako motyw tej decyzji chęć uzupełnienia i wzbogacenia własnego wykształcenia, prawie jedna czwarta zaś (24,7%) poczuła się do tego „prawie zobligowana”, by móc znaleźć zatrudnienie. Ta tendencja jest charakterystyczna dla absolwentów wszystkich kierunków, ale wyjątkowo wysoki poziom pogłębiania własnego wykształcenia występuje wśród absolwentów kierunków medycznych (82%), ścisłych (79,7%) oraz inżynierskich (78,5%).

⁷ Do tego zbioru należałoby dodać osoby, które w ciągu roku od uzyskaniu dyplomu ukończenia studiów licencjackich porzuciły studia magisterskie (1,4%) albo już je ukończyły (0,5%); w rzeczywistości mowa tu o bardzo niewielkiej liczbie, częściowo wynikającej z szczególnego przebiegu kariery (zmiana kierunku studiów magisterskich). Ta mała zbiorowość nie wywiera wpływu na nasze rozważania.

Dla absolwentów prawa oraz nauk humanistycznych – mimo że również dla nich ważny był motyw wzbogacenia własnego wykształcenia (odpowiednio 50% oraz 63%) – decyzja o podjęciu studiów magisterskich najczęściej wynikała z poczucia konieczności ukończenia studiów II stopnia, by móc znaleźć pracę (odpowiednio: 47% oraz 33% wobec średniej 25%).

Z drugiej strony, jak już wspomniano, 41% absolwentów studiów licencjackich zakończyło swoją edukację na tym poziomie: spośród nich ponad 80% w ciągu roku po ukończeniu studiów zaczęło pracować, często kontynuując pracę rozpoczętą jeszcze przed otrzymaniem dyplomu.

Jedynie 8% absolwentów wyraziło brak zainteresowania kontynuowaniem nauki na studiach magisterskich. Dla niewiele mniej niż połowy (45%) powodem tej decyzji, niezależnie od przebiegu toku studiów, była trudność pogodzenia nauki z pracą. Dotyczy to zwłaszcza absolwentów kierunków ekonomiczno-statystycznych, inżynierskich oraz ścisłych (ponad 50%) i, w mniejszym stopniu, absolwentów kierunków językowych (25%). 29% absolwentów stwierdziło, że decyzja o niekontynuowaniu studiów została spowodowana brakiem kierunku w interesującej ich dziedzinie lub tym, że studia na wybranym przez nich kierunku nie są prowadzone przez szkołę wyższą, 16% zdecydowało się na inne niż akademickie formy kształcenia. Jeśli wziąć pod uwagę zbiór wszystkich absolwentów studiów I stopnia, motywy niepodejmowania studiów magisterskich są następujące: brak kierunku w interesującej ich dziedzinie, (14,6%), powody finansowe (9,1%) oraz zainteresowanie innymi niż akademickie formami kształcenia (9,1%).

Poziom zatrudnienia absolwentów, którzy ukończyli szkoły wyższe przed reformą

W stosunku do poprzednich badań główne wskaźniki zastosowane do analizy poziomu zatrudnienia absolwentów szkół wyższych wydają się potwierdzać występowanie tendencji do zanikania najbardziej krytycznego okresu na rynku pracy absolwentów szkół wyższych. Następuje także wzrost liczby osób kontynuujących kształcenie.

Jak wykazują dane przedstawione w tabeli 2, w badaniu przeprowadzonym w 2005 r. procent osób, które mają zatrudnienie w rok po zakończeniu studiów⁸ zmniejszył się o 0,5 punktu (z 54,2% spośród absolwentów z 2003 r. do 53,7% spośród tych z 2004 r.), podczas gdy wzrosła z kolei o 0,3 punktu procentowego liczba absolwentów, którzy określają siebie jako szukających pracy (odpowiednio z 25,8% do 26,1%).

Wśród absolwentów, którzy ukończyli studia 3 lata temu, poziom zatrudnienia wzrósł o prawie jeden punkt procentowy (z 72,9% absolwentów z 2001 r. do 73,8% z 2000 r.). Poziom zatrudnienia absolwentów, którzy ukończyli studia 5 lat temu osiąga mniej więcej te same wartości (86,4% absolwentów z 1999 r.; 86,3% z 2000 r.).

Kolejnego, ważnego powodu do refleksji dostarczyła nam analiza poziomu bezrobocia (czyli liczby absolwentów szkół wyższych, którzy w badaniach są określani jako szukający pracy), w odniesieniu do którego w ciągu ostatniego roku zanotowano spadek zarówno w kontekście roku, jak i 3 lat od zakończenia studiów (-1,5 punktu w obydwu przypad-

⁸ Przyjęto definicję użytą przez Krajowy Instytut Statystyczny (Istituto Nazionale di Statistica – ISTAT) w badaniu nad stanem zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem (czyli wykluczono z grona osób pracujących absolwentów, którzy nadal się szkolą, otrzymując za to jakąś formę wynagrodzenia).

Tabela 2
Zatrudnienie absolwentów sprzed reformy, po roku, trzech i pięciu latach od ukończenia studiów (w procentach)

Absolwenci z roku	Czas, jaki upłynął od ukończenia studiów								
	rok			3 lata			5 lat		
	pracuje	nie pracuje i nie szuka pracy	nie pracuje i szuka pracy	pracuje	nie pracuje i nie szuka pracy	nie pracuje i szuka pracy	pracuje	nie pracuje i nie szuka pracy	nie pracuje i szuka pracy
2004	53,7	20,2	26,1						
2003	54,2	20,0	25,8						
2002	54,9	21,1	24,0	73,8	13,3	13,0			
2001	56,9	22,9	20,1	72,9	13,7	13,4			
2000	57,5	20,8	21,7	75,0	13,5	11,5	86,3	6,2	7,5
1999	56,8	20,7	22,5	77,0	15,4	7,6	86,4	6,6	6,9

Tabela 3
Poziom bezrobocia^a absolwentów sprzed reformy po roku, trzech i pięciu latach od ukończenia studiów (w procentach)

Absolwenci z roku	Czas, jaki upłynął od ukończenia studiów		
	rok	3 lata	5 lat
2004	17,3		
2003	18,8		
2002	18,3	7,4	
2001	16,7	8,9	
2000	15,4	7,6	4,3
1999	15,2	5,8	4,4

^a Według definicji ISTAT z ciągłego badania zatrudnienia.

kach) i pewnego rodzaju stabilność po 5 latach. Również w tym przypadku wydaje się, że wytłumaczenie zmniejszenia się nadmiaru niewykorzystanych pracowników można znaleźć, przynajmniej częściowo, w liczbie absolwentów, którzy kontynuują studia podyplomowe, mimo że nie pracują.

Poziom bezrobocia a kierunek ukończonych studiów

W rok po zdobyciu dyplomu poziom zatrudnienia różni się istotnie w zależności od kierunku ukończonych studiów. Jeżeli pominiemy kierunki, po których ukończeniu wejście na rynek pracy jest opóźnione z powodu konieczności zdobycia dodatkowego wykształcenia niezbędnego do wykonywania zawodu (medycyna, prawo oraz nauki ścisłe), najwyższy poziom zatrudnienia rejestruje się u absolwentów studiów inżynierskich (76%). Absol-

wenci niektórych kierunków mają nieco większe trudności ze znalezieniem pracy niż absolwenci z roku poprzedniego (wyraźny spadek, wynoszący 2 punkty procentowe, wystąpił wśród absolwentów kierunków chemiczno-farmaceutycznych); w odniesieniu do czterech kierunków studiów zauważa się natomiast oznaki poprawy (nauczycielskie +4%; psychologiczne +1,8%; humanistyczne +1; językowe +0,9). Jeżeli uzna się za zatrudnione osoby, które kształcą się na studiach podyplomowych i otrzymują za to wynagrodzenie, liczba osób pracujących wśród młodych lekarzy wzrasta o 51 punktów procentowych (z 31% do 82%); na kierunkach nauk ścisłych poziom zatrudnienia wzrasta o 24 punkty procentowe; wśród absolwentów kierunków geobiologicznych wzrost wynosi 23 punkty. Użycie nieco mniej ograniczającej definicji powoduje znaczący wzrost liczby zatrudnionych także wśród absolwentów prawa (z 25% do 47%).

Różnice ze względu na płeć

Różnice pod względem zatrudnienia mężczyzn i kobiet w rok po zdobyciu dyplomu ukończenia studiów wyższych są znaczące (8 punktów procentowych: pracuje 50% kobiet i 58% mężczyzn). Były one jeszcze większe wśród absolwentów z lat 1999 i z 2000, co stanowi potwierdzenie prawidłowości, że w fazie wzrostu zatrudnienia różnice między odsetkami pracujących mężczyzn i kobiet zmniejszają się, podczas gdy zwiększenie bezrobocia odczuwają przede wszystkim kobiety. Zróznicowanie ze względu na płeć w kontekście zatrudnienia bardziej uwidacznia się w okresie średniodługim: analizując pokolenie absolwentów z 2000 r., można stwierdzić, że w 3 lata po ukończeniu studiów dystans między mężczyznami i kobietami wzrósł do 7,4 punktów procentowych i dochodzi do 8 punktów w 5 lat po uzyskaniu dyplomu, kiedy to zatrudnienie udało się zdobyć większej liczbie mężczyzn – absolwentów wszystkich kierunków studiów, oprócz psychologicznych, językowych i nauk ścisłych. Kobiety otrzymują także niższe wynagrodzenia niż mężczyźni, przy takich samych pozycjach zawodowych i tytułach naukowych.

Różnice wynikające z regionu zamieszkania

W kwestiach związanych z zatrudnieniem wyraźne różnice między Północą a Południem Włoch utrzymują się w ciągu ostatnich lat na tym samym poziomie (co oznacza, że nie wykorzystano szans, jakie stwarza wzrost gospodarczy). W rok uzyskaniu dyplomu ukończenia studiów wynoszą one nadal ponad 21 punktów procentowych. Spośród absolwentów z lat 2003 i 2004 pracuje 65% mieszkańców Północy oraz 41% mieszkańców Południa (z rosnącą różnicą: 24 punkty procentowe). Bardzo istotne różnice ze względu na region zamieszkania występują w liczbie osób bezrobotnych: pracy poszukuje ponad jedna trzecia absolwentów z 2004 r. mieszkających na Południu i tylko 16% ich kolegów mieszkających na Północy. Taki stan utrzymuje się od lat.

Stabilność zatrudnienia

Rok po ukończeniu studiów stałą pracę (czyli zatrudnienie na czas nieokreślony bądź pracę na własny rachunek – przedsiębiorcy, wolne zawody itd.) udało się uzyskać 40,8% absolwentów z 1999 r. i 45,7% absolwentów z 2000 r. W następnych latach odsetki te spad-

Tabela 4
 Forma zatrudnienia absolwentów sprzed reformy po roku od ukończenia studiów
 (w procentach)

Absolwenci z roku	Praca stała (na własny rachunek lub umowa na czas nieokreślony)	Umowa o staż lub praktykę	Nietypowe formy zatrudnienia (m.in. umowa na czas określony)	Bez umowy	Brak odpowiedzi
2004	39,2	4,8	48,5	7,1	0,4
2003	41,4	6,5	45,9	5,5	0,8
2002	38,2	11,8	43,7	5,6	0,8
2001	44,3	10,6	39,6	4,6	0,8
2000	45,7	12,1	37,4	3,7	1,0
1999	40,8	14,8	38,3	5,2	1,0

ty, wciąż jednak rok po ukończeniu studiów stałe zatrudnienie znajduje ok. 40% absolwentów (tabela 4). Odsetki absolwentów z lat 1999–2004, którzy rok po ukończeniu studiów podjęli pracę na własny rachunek są zbliżone (ok. 12%), zmniejszają się natomiast, po zdecydowanym wzroście w 2005 r., odsetki absolwentów mających umowy na czas nieokreślony (34% absolwentów z 2000 r. i 27% absolwentów 2004 r.).

Udział absolwentów zatrudnionych w formach nietypowych wzrósł o ponad 10 punktów procentowych (w takich formach zatrudnionych było 38,3% absolwentów z 1999 r. i aż do 48,5% absolwentów z 2004 r.). Nieznacznie wzrósł odsetek zatrudnionych na podstawie umów o współpracę (z 23% wśród absolwentów z 1999 r. do 25% wśród absolwentów z 2004 r.), ale odsetek zatrudnionych na czas określony wzrósł niemal dwukrotnie (z 12% do 21%).

Absolwenci coraz rzadziej zawierają umowy o staż lub praktykę zawodową (14,8% absolwentów z 1999 r. i tylko 4,8% z 2004 r.). Niepokojący jest stały wzrost, szczególnie duży w 2005 r. odsetków osób pracujących bez umowy (3,7% absolwentów z 2000 r., 5,5% z 2003 r. i 7,1% z 2004 r.). Ta tendencja, alarmująca przede wszystkim dlatego, że dotyczy grupy o wysokim poziomie wykształcenia, powinna być powodem do refleksji nad skutecznością polityki zwalczania nielegalnego zatrudnienia.

Trzy lata po ukończeniu studiów stałą pracę miało 59,5% absolwentów (w badaniach z 2004 r. – 61,7%). Pięć lat po studiach stałe zatrudnienie udało się zdobyć 72,6% absolwentów (w badaniach z 2004 r. – 73,7%).

Stabilność zatrudnienia osób, które ukończyły studia przed 5 laty jest wysoka w sektorze prywatnym i bardzo niska w sektorze publicznym (w tym pierwszym sektorze stałe zatrudnienie znalazło 74% absolwentów, w drugim – jedynie 31%).

Sposoby wchodzenia na rynek: wzrasta liczba osób, które chcą dostać pracę z protekcji

W całym okresie, w którym były przeprowadzone badania najbardziej rozpowszechnionym sposobem znajdowania pracy był kontakt z pracodawcą z własnej inicjatywy: wyko-

rzystało go 34% absolwentów 2004 r. Z pomocy rodziny i znajomych skorzystało 13%. Niestety, z roku na rok rosną nadzieje na skorzystanie z protekcji. W 2005 r. dzięki rekomendacji było zatrudnionych 6% absolwentów (w 2000 r. – o połowę mniej). W latach 2000–2005 coraz większego znaczenia nabierało odbywanie stażu w firmach (wzrost z 6,2% do 11%). Częstotliwość występowania propozycji ze strony firm oraz odpowiadania na ogłoszenia zmniejszyła się. W 2005 r. propozycjami ze strony firm interesowało się 8% absolwentów, 6% odpowiedziało na ogłoszenia (w 2000 r. odpowiednio 10% i 8%). Absolwenci coraz częściej korzystają z usług agencji pracy tymczasowej oraz rozpoczynają własną działalność (mimo że w ogólnym rozrachunku stanowi to wynik dość skromny, obecnie dotyczy to 4% absolwentów). Uczestnictwo w konkursach o etat w instytucjach jest bardzo rzadkie w pierwszym roku po ukończeniu studiów, co jest zrozumiałe – brak doświadczenia i niewielkie szanse na zdobycie zatrudnienia w sektorze publicznym sprawiają, że częstotliwość wykorzystania tego sposobu wejścia na rynek pracy jest niewielka i zmniejsza się (absolwenci z 1999 r. – 4,5%, z 2004 r. – 3,5%).

Zarobki: po roku – 997 euro, po trzech latach – 1151, po pięciu – 1333

Po roku od ukończenia studiów średnia miesięczna pensja absolwentów wynosi prawie 1 tys. euro i wykazuje tendencję rosnącą (w 2005 r. – 997 euro, w 2004 r. – 986, wzrost o 1,1% – tabela 5). Taki wzrost nie jest jednak w stanie zniwelować silnego spadku odnotowanego w latach 2002–2003 (–4,5%).

Trzy lata po ukończeniu studiów średnia pensja absolwenta wynosi 1151 euro, i w sumie nie zmienia się w stosunku do poprzednich badań (1167 euro w badaniu z 2002 r.; 1161 z 2003 r.; 1142 z 2004 r.).

Tabela 5

Średnie pensje miesięczne netto absolwentów sprzed reformy po roku, trzech i pięciu latach od ukończenia studiów (w euro)

Absolwenci z roku	Czas, jaki upłynął od ukończenia studiów		
	rok	3 lata	5 lat
2004	997		
2003	986		
2002	969	1151	
2001	1015	1142	
2000	*	1161	1333
1999	*	1167	1281

* Brak danych.

Pięć lat po uzyskaniu dyplomu absolwenci oceniają, że w okresie między 3 a 5 latami od ukończenia studiów ich zarobki wzrastają o około 15% (z 1161 do 1333 euro). Analogicznie do poprzednich wyników, najwyższe pensje uzyskują, w pięć lat po ukończeniu studiów, absolwenci kierunków medycznych i inżynierskich; na przeciwnym biegunie znajdują się absolwenci kierunków nauczycielskich, humanistycznych i psychologicznych.

Przydatność dyplomu ukończenia studiów wyższych w działalności zawodowej oraz satysfakcja z wykonywanej pracy

Pod pojęciem „przydatność zdobytego dyplomu” kryje się synteza dwóch aspektów odnoszących się do możliwości wykorzystania wyższego wykształcenia na rynku pracy: konieczność posiadania dyplomu ukończenia szkoły wyższej w wykonywanej pracy oraz stopień wykorzystania wiedzy zdobytej podczas studiów. Przydatność dyplomu już w rok po ukończeniu studiów oceniana jest wysoko (jest przynajmniej „dosyć znacząca” dla 82% absolwentów z 2004 r.); po kilku latach od ukończenia studiów opinie absolwentów na ten temat nie zmieniają się, z badań przeprowadzonych w ostatnich czterech latach wynika jednak, że pozytywna ocena przydatności dyplomu zmniejsza się (spadek o 3,6 punktów procentowych od badania z 2002 r. do badania z 2005 r.).

Już rok po uzyskaniu dyplomu absolwenci wyrażają dość dużą satysfakcję z wykonywanej pracy (średnio na 7,2 w skali 1–10). W ciągu pięciu lat poziom satysfakcji rośnie (nieco więcej niż 7,5).

Studia za granicą, znajomość obsługi komputera i staże: wartość dodana

Czynnikami różnicującymi poziom zatrudnienia absolwentów jest uczestnictwo w stażach oraz znajomość obsługi komputera. Studia zagraniczne nie pełnią takiej roli.

Udział absolwentów starego systemu w praktykach i stażach w trakcie studiów był niewielki (16%), choć w ostatnich latach wykazuje tendencję rosnącą. Już po roku od otrzymania dyplomu odbycie stażu w trakcie studiów jest postrzegane jako znacząca korzyść w kontekście zatrudnienia, w stosunku do tych, którzy nie mieli analogicznego doświadczenia (+10%). Ocena tej korzyści jest jednak nieco niższa w porównaniu z badaniem z 2004 r. Jeszcze wyraźniej widać znaczenie tej korzyści dla 13% absolwentów, którzy odbywają staż/praktykę po zdobyciu dyplomu ukończenia studiów. Pracę znalazło 68,2% absolwentów, którzy zdobyli tego typu doświadczenie i 53,1% tych, którzy go nie zdobyli (z różnicą 15 punktów procentowych, o 4 punkty więcej w stosunku do badania z 2004 r.).

Procent zatrudnionych wzrasta wraz ze wzrostem liczby obsługiwanych narzędzi oprogramowania komputera (z 46% wśród tych, którzy potrafią dobrze obsługiwać przynajmniej jeden instrument, do 60% wśród tych, którzy potrafią dobrze obsługiwać przynajmniej 6 instrumentów). Absolwenci, którzy określają swą znajomość obsługi komputera jako dobrą jednocześnie wyżej oceniają wartość zdobytego dyplomu oraz osiągają wyższe zarobki.

Studia zagraniczne odbyło 11% absolwentów z 2004 r. (wśród nich 7% w ramach programu Erasmus lub innego programu Unii Europejskiej). Udział w programach unijnych nie zwiększa szans na rynku pracy (rok po ukończeniu studiów zatrudnienie znalazło 53,4% uczestników tych programów oraz 52,7% absolwentów, którzy nigdy nie studiowali za granicą). Inaczej wypada porównanie z absolwentami, którzy zdobyli tego typu doświadczenie z własnej inicjatywy lub na innych zasadach (ale w ramach toku studiów): rok po ukończeniu studiów pracuje 59,3% (różnica na niekorzyść tych, którym nie udało się znaleźć zatrudnienia wzrasta do 6,6 punktów). Doświadczenia studiów za granicą w rok po ukończeniu uczelni stanowią dosyć ograniczoną korzyść również pod względem zarobków. Wydaje się,

że niewielkie korzyści wynikające dla absolwentów ze studiów zagranicznych są efektem słabej konkurencyjności włoskiego szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej.

Udział w studiach podyplomowych typu Master a wejście na rynek pracy

W rok po ukończeniu studiów II stopnia studia typu Master, na uniwersytecie lub innej uczelni, podjęło jedynie niewiele ponad 13% absolwentów z 2004 r. (o 3,3 punkty procentowe mniej niż przed rokiem; spadek, który nastąpił po dłuższym okresie wzrostu). Pozytywny wpływ ukończenia studiów podyplomowych na wejście na rynek pracy nie może oczywiście być sprawdzony u absolwentów rok po ukończeniu studiów. Przeanalizowano zatem sytuację 2143 absolwentów (19% wszystkich przebadanych) z 2000 r., którzy ukończyli tego typu studia. Studia typu Master (na uniwersytecie lub innej uczelni) rozpoczynane były średnio 19 miesięcy po zdobyciu tytułu magistra. Okazało się, że ukończenie studiów I stopnia typu Master nie wpływa na wzrost szans na uzyskanie zatrudnienia. Pracodawcy doceniają natomiast dyplomy ukończenia uniwersyteckich studiów podyplomowych typu Master II stopnia: zatrudnienie znalazło 89,6% absolwentów tych studiów (o 3,6 punktu procentowego więcej niż absolwenci uniwersyteckich studiów typu Master I stopnia). Ta sama tendencja występuje w odniesieniu do absolwentów nieuniwersyteckich studiów Master (odpowiednio: 89% i 86%). Posiadanie dyplomu Master I stopnia nie wpływa również na wzrost zarobków. Wręcz przeciwnie – średnia miesięczna pensja netto posiadaczy tych dyplomów jest niższa o 21 euro niż absolwentów, którzy tego tytułu nie posiadają. Inna jest sytuacja tych, którzy zdobyli tytuł Master II stopnia: ich miesięczna pensja netto jest wyższa o 6,5% (86 euro więcej niż absolwentów, którzy nieukończyli tego typu studiów).

Przekład z włoskiego Marta Kaliska

Elżbieta Karamalla-Gaiballa

Oddziaływanie edukacji na przedsiębiorstwo – kierunki i uwarunkowania

Funkcjonowanie jednostek gospodarczych w warunkach zmiennego otoczenia wiąże się z koniecznością ciągłego poszukiwania nowych sposobów osiągania sukcesu.

Zarówno badania literaturowe, jak i empiryczne wskazują, iż w XXI wieku najcenniejszym zasobem, który decyduje o rozwoju gospodarczym i społecznym jest wiedza. W kontekście rozważań nad rolą wiedzy we współczesnym świecie autorka podejmuje kwestię zaangażowania przedsiębiorstw w kształcenie ustawiczne pracowników, wskazuje na uwarunkowania tych działań, a także wyszczególnia obszary funkcjonowania jednostek gospodarczych, w których odzwierciedlają się efekty działalności edukacyjnej przedsiębiorstw. Jak wykazują wyniki badań przedstawione w literaturze przedmiotu, w polskich przedsiębiorstwach istnieje świadomość, iż podwyższanie kwalifikacji personelu jest zarówno istotnym warunkiem osiągnięcia przewagi konkurencyjnej, jak i ważnym czynnikiem motywacyjnym, jednak – mimo obserwowanych pozytywnych tendencji w tym zakresie – nie zawsze działalność szkoleniowa jest traktowana jako istotny element strategii przedsiębiorstwa.

Edukacyjna funkcja przedsiębiorstw

Szybkie zmiany sytuacji przedsiębiorstw pozostających pod wpływem konkurencyjnego otoczenia powodują ciągłe poszukiwania nowych sposobów osiągania sukcesu. Rośnie znaczenie niematerialnych czynników rozwoju, a wśród nich coraz wyższą rangę nadaje się wiedzy. Zaczyna ona być traktowana jako kluczowa wartość przedsiębiorstwa i znaczące źródło przewagi konkurencyjnej. W literaturze przedmiotu dotyczącej prognoz rozwoju przedsiębiorstw na przełomie XX i XXI w. coraz częściej występuje pojęcie „gospodarki opartej na wiedzy”, czyli gospodarki, w której wzrost wiedzy ma sprzyjać szybszemu rozwojowi gospodarczemu oraz społecznemu. Szczególnego znaczenia nabiera, tym samym, eksponowanie działań związanych z rozwojem wiedzy, w tym też zaangażowania przedsiębiorstw w kształcenie pracowników.

Działalność jednostek gospodarczych w tej dziedzinie stanowi przedmiot rozważań również ze względu na fakt, iż znaczenie człowieka w przedsiębiorstwie jest coraz częściej i dobitniej podkreślane w literaturze przedmiotu. Podstawą współczesnych koncepcji zarządzania jest uznanie kluczowej roli ludzi w realizowaniu celów przedsiębiorstwa oraz podmiotowe postrzeganie personelu. Również kierownictwo naczelne wielu przedsiębiorstw daje temu wyraz w wypowiedziach oraz decyzjach dotyczących sfery ludzkiej. Najważniejszym zadaniem staje się wydobycie z ludzi najlepszych cech oraz aktywizowanie ich zachowań pod kątem interesów przedsiębiorstwa (por. Gableta 2003, s. 9).

Istotnym przedmiotem rozważań staje się poszerzanie wiedzy pracowników poprzez rozwój lepszej edukacji, w tym też zakres, w jakim przedsiębiorstwa umożliwiają dokształcanie pracowników czy wręcz same organizują procesy wzbogacania ich kompetencji, a tym samym realizują funkcję edukacyjną wobec zatrudnionych.

Edukację definiuje się jako ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących kształceniu i wychowaniu osób czy grup społecznych (Pilch, red., 2003, s. 905). Jednak w niestabilnym otoczeniu, wywołującym konieczność stałego dostosowywania się społeczeństwa do postępujących zmian w życiu gospodarczym i społecznym, znaczenia nabiera idea edukacji ustawicznej, która definiowana jest jako system działań dydaktyczno-wychowawczych ukierunkowany na człowieka, realizowany od wczesnego dzieciństwa do późnej starości (Pilch, red. 2003, s. 986). Koncepcja ta odnosi się zarówno do kształcenia w formie szkolnej, pozaszkolnej (kursy, instruktaże, konferencje, seminaria, warsztaty szkoleniowe, w miejscu pracy i poza nim), incydentalnej (zdobywanie wiedzy i kształtowanie postaw na podstawie codziennego doświadczenia i wpływu otoczenia), jak i do samokształcenia.

Ponieważ edukacja, również ustawiczna, obejmuje zarówno kształcenie, jak i wychowanie, nasuwa się pytanie, jak dalece godne uwagi, oprócz pogłębiania wiedzy, jest również oddziaływanie na motywacje pracowników oraz kształtowanie postaw sprzyjających dzieleniu się wiedzą i jej efektywnemu wykorzystaniu. Nie bez znaczenia jest też kreowanie pozytywnego wizerunku przedsiębiorstwa, wynikającego z dbałości o pracowników i zainteresowania problematyką społeczną, w tym edukacją.

Warto również podjąć próbę wskazania dziedzin funkcjonowania przedsiębiorstwa, w których efekty kształcenia znajdują wyraz oraz zidentyfikować czynniki znaczące dla zaangażowania przedsiębiorstw w edukację pracowników. Zmiany w otoczeniu wywarły wpływ na podejście do szkoleń również w polskich przedsiębiorstwach, czy jednak wystarczający? Wyniki badań przytoczone w niniejszym opracowaniu świadczą o tendencji pozytywnej, jednak analizowany problem na pewno jeszcze długo powinien pozostać przedmiotem szczególnej troski w polskich przedsiębiorstwach.

Kształtowanie potencjału ludzkiego czynnikiem sukcesu w rozwoju współczesnego przedsiębiorstwa

W rozważaniach nad edukacyjną funkcją przedsiębiorstw pojawia się świadomość konieczności nadawania przedsiębiorstwom cech organizacji uczących się. Jedno z ujęć tego pojęcia jest następujące: „organizacja ucząca się to koncepcja zarządzania oparta na pewnej sumie wiedzy, którą dysponują poszczególni współpracownicy – wiedzy, która jest

ciągłe wzbogacana i rozwijana, a następnie «udostępniana» przedsiębiorstwu” (Zimniewicz 1999, s. 83). M.J. Pedler, J.G. Burgoyne i T.H. Boydell definiują organizację uczącą się jako taką, która „umożliwia i ułatwia naukę wszystkim swoim członkom oraz świadomie przekształca zarówno siebie, jak i kontekst, w którym istnieje” (za: Pedler, Aspinwall 1999, s. 7). Taka koncepcja rozwoju przedsiębiorstwa opiera się na założeniu, że dzięki poszerzaniu wiedzy zatrudnionych buduje się nową, lepszą organizację, a tym samym, poprzez kształcenie jednostek, „uczy się” samo przedsiębiorstwo.

Z rozważań tych wynika, iż istotną rolę w przedsiębiorstwie odgrywają ludzie i ich wiedza. O zdolności do realizacji celów przedsiębiorstwa decydują jednak oprócz wiedzy jeszcze inne – istotne dla wykorzystania tejże wiedzy – cechy osób stanowiących personel. Warto zatem odwołać się do pojęcia potencjału ludzkiego. Potencjał ten w literaturze przedmiotu określany jest poprzez wyszczególnienie pewnych własności, takich jak (Gabela, red. 1998, s. 13–14; Sajkiewicz, red. 2000, s. 249):

- 1) wiedza teoretyczna;
- 2) umiejętności praktyczne;
- 3) predyspozycje psychiczne, a wśród nich:
 - intelektualne: związane z inteligencją, myśleniem analitycznym i krytycznym, zdolnościami twórczymi,
 - emocjonalne: reagowanie na stres, samoocena,
 - interpersonalne: umiejętność współdziałania z ludźmi, komunikatywność, zdolności przywódcze;
- 4) poziom rozwoju moralnego i cenione wartości;
- 5) motywacja do pracy i rozwoju;
- 6) dbałość o zdrowie.

Istotą takiego podejścia do roli człowieka w jednostce gospodarczej jest przekonanie, iż wiedza i umiejętności muszą być wsparte przez odpowiednie cechy osobowości i sposoby działania. Większość z wyszczególnionych własności składających się na potencjał ludzki może być wzbogacana poprzez podejmowanie określonych działań w dziedzinie zarządzania ludźmi, zwłaszcza w sferze kształcenia pracowników.

Korzyści ze wzbogacania potencjału ludzkiego poprzez umożliwianie pracownikom uczestniczenia we wszelkich formach kształcenia opisuje się zazwyczaj jako dwojakiego rodzaju:

- korzyści dla przedsiębiorstwa, wiążące się z wyższym poziomem realizacji jego celów dzięki podniesieniu efektywności pracy, przede wszystkim poprzez wzrost wiedzy, umiejętności, kreatywności oraz kształtowanie postaw;
- korzyści dla pracownika, znajdujące wyraz w realizacji jego indywidualnych celów, co w konsekwencji, dzięki większej satysfakcji z wykonywanej pracy i zacieśnieniu więzi z przedsiębiorstwem, znajduje odzwierciedlenie również w efektach pracy.

Umożliwianie zatrudnionym rozwoju jest też przejawem odpowiedzialności społecznej wobec pracowników (na temat odpowiedzialności społecznej przedsiębiorstw por. Jakubów 2000; Juchnowicz, red. 2004; Rybak 2004). Taka postawa kierownictwa nie pozostaje bez wpływu na kreowanie wizerunku opiekuńczego pracodawcy i uczciwego przedsiębiorcy, co również może być źródłem sukcesu w realizacji celów przedsiębiorstwa.

W tabeli 1 zestawiono kierunki wpływu uczestniczenia pracowników we wszelkich formach kształcenia zarówno na przebieg pracy, jak i na „położenie” pracownika. Tym sa-

mym podjęto próbę wyszczególnienia sposobów oddziaływania edukacji na przedsiębiorstwo.

Bezpośrednim efektem udziału pracowników w procesie edukacji jest przede wszystkim poszerzenie zakresu wiedzy i nabywanie nowych umiejętności, co czyni pracę bardziej wydajną i lepszą jakościowo. Mającym odpowiednie kompetencje podwładnym kierownictwo może rozszerzać zakres obowiązków czy delegować na nich uprawnienia.

Podczas procesu kształcenia pracownicy zdobywają też wiedzę, która oddziałuje na wykonywaną pracę pośrednio (np. umiejętność podejmowania działań prozdrowotnych czy lepsza orientacja w przepisach prawnych). Z kolei wiedza o procesach zachodzących w środowisku naturalnym i stosowanie jej w praktyce wychodzi naprzeciw oczekiwaniom społeczeństwa, które w coraz większym stopniu jest zainteresowane stroną etyczną firm.

Lepiej wykształcony pracownik często wykazuje też bardziej twórcze podejście do wykonywanej pracy. Pogłębianie wiedzy przez pracowników sprzyja większej akceptacji przez nich nowości technologicznych czy nowoczesnych form organizacji pracy, dzięki lepszemu ich rozumieniu oraz motywacji do poszukiwania nowych rozwiązań. W obecnych warunkach funkcjonowania przedsiębiorstw nie wystarczy być pracowitym i posłusznym, a przy tym biernym wykonawcą zadań zleconych przez kierownictwo – trzeba samemu identyfikować się z misją i strategią przedsiębiorstwa (por. Juchnowicz 2003, s. 116). Rosnąca konkurencja powoduje, iż coraz mniej liczy się umiejętność powielania sprawdzonych

Tabela 1
Wpływ edukacji na przedsiębiorstwo

Kształtowanie potencjału ludzkiego poprzez edukację	Uczestnictwo w procesie edukacji a przebieg pracy	Kształcenie a zawodowa i osobista sytuacja pracownika
<ul style="list-style-type: none"> • wzrost wiedzy fachowej • doskonalenie posiadanych umiejętności i nabywanie nowych 	<ul style="list-style-type: none"> • wyższa jakość pracy • szerszy zakres wykonywanych prac • większa samodzielność na stanowisku pracy 	<ul style="list-style-type: none"> • bardziej świadoma samoocena • możliwość samorealizacji
<ul style="list-style-type: none"> • wzrost wiedzy ogólnej 	<ul style="list-style-type: none"> • dbałość o środowisko naturalne • rozumienie przepisów prawnych • dbałość o zdrowie 	<ul style="list-style-type: none"> • pewność zatrudnienia • motywacja do pogłębiania wiedzy
<ul style="list-style-type: none"> • wzrost kreatywności i przedsiębiorczości • pobudzanie talentów 	<ul style="list-style-type: none"> • innowacyjność • zrozumienie dla zmian 	<ul style="list-style-type: none"> • nawiązywanie pozytywnych relacji międzyludzkich
<ul style="list-style-type: none"> • kształtowanie postaw • wpajanie norm społecznych • nabywanie pozytywnych cech, takich jak lojalność, pracowitość, odpowiedzialność 	<ul style="list-style-type: none"> • lepsza współpraca • więź z przedsiębiorstwem 	<ul style="list-style-type: none"> • wyższa zatrudnialność • zdobycie uznania społecznego

Źródło: opracowanie własne.

wzorców czy znajomość skutecznych rozwiązań, wzrasta zaś rola innowacji. Niepewność w działaniu często wymaga podejmowania decyzji obarczonych ryzykiem.

Edukacja nie pozostaje też bez wpływu na kształtowanie postaw prospołecznych, co ułatwia organizowanie współpracy opartej na pozytywnych relacjach interpersonalnych. Doskonalenie bowiem to nie tylko wpajanie nowej wiedzy i wyposażanie w umiejętności, ale także zapoznawanie z nową hierarchią wartości, nową kulturą, promowanie pozytywnych zachowań oraz kształtowanie postaw wobec problemów pojawiających się w toku pracy.

Jak już wspomniano, uczestniczenie pracowników w procesie edukacyjnym – oprócz oczywistych korzyści dla jednostki gospodarczej – wpływa też pozytywnie na sytuację pracownika. Zdobywanie nowych umiejętności powoduje jego wyższą samoocenę i większą satysfakcję z pracy dzięki uzyskaniu większego wpływu na sposób jej wykonywania. Kształcenie pracowników umożliwia lepsze dostosowanie ich kompetencji zawodowych do wymagań pracy, ale także stwarza szansę zaspokojenia aspiracji życiowych związanych z własnym rozwojem i zapewnia im lepszą sytuację na rynku pracy poprzez poprawę zatrudnialności (tzn. wyposażanie w atrybuty decydujące o możliwości zatrudnienia), sprzyja także realizacji planów w zakresie rozwoju osobistego, zwiększa poczucie bezpieczeństwa posiadania zatrudnienia, ułatwia zdobycie uznania społecznego – poprawia więc sytuację pracownika, dzięki czemu wpływa na komfort pracy, a zatem i jej jakość.

Kształtowanie potencjału ludzkiego poprzez edukację powinno znaleźć wyraz w poziomie realizacji celów jednostki gospodarczej. W odniesieniu jednak do poszerzania wiedzy stworzenie jedynie możliwości uczestniczenia w różnego rodzaju szkoleniach jest niewystarczające. Wzrost wiedzy pracowników i jej wykorzystania dla wspólnego pożytku wymaga dogodnych warunków. Niezbędne jest zatem tworzenie procesów „przejmowania” tej wiedzy na rzecz realizacji celów przedsiębiorstwa. Konieczne jest takie oddziaływanie na pracowników, aby chcieli nie tylko poszerzać wiedzę, ale też dzielić się nią i wykorzystywać w działaniu. W literaturze przedmiotu wskazuje się wiele cech organizacji stymulującej takie postawy (por. Gableta 2003, s. 152–160; Sajkiewicz, red. 2002, s. 114–117). Bardzo istotne wydaje się opieranie komunikacji w przedsiębiorstwie na zaufaniu związanym z przeświadczeniem o wzajemnej przychylności. Taka atmosfera sprzyja dzieleniu się wiedzą z uwzględnieniem potrzeb odbiorcy (również taką wiedzą, która wynika z własnych pomyłek), akceptowaniu pomysłów innych ludzi, poszukiwaniu rad u współpracowników, odpowiedzialnemu podejmowaniu ryzyka, sugerowaniu rozwiązań czy kwestionowaniu skuteczności stosowanych metod pracy.

W relacjach między szczeblami hierarchicznymi istotne jest tworzenie przez kierownictwo warunków do pełnego wykorzystania kompetencji pracowników, delegowanie uprawnień, zachęcanie do eksperymentowania i konstruktywnej krytyki, kreowanie wspólnej wizji przyszłości czy przywiązywanie wagi do profesjonalizmu, a nie miejsca w strukturze organizacyjnej przedsiębiorstwa. Ostatni z wymienionych elementów jest bardzo ważny, gdyż pogląd, iż wiedza stanowi przywilej określonych grup czy jednostek jest uznawany za jeden z istotnych hamulców jej transferu (por. Głuszek 2004, s. 95). Pożądane jest zatem wspieranie niehierarchicznego podejścia do wiedzy, demonstrowanie, iż jakość idei jest ważniejsza niż status źródła, z którego pochodzi.

Pozostając przy problematyce relacji między szczeblami hierarchicznymi, należy wskazać, iż proces edukacji – umożliwiający wzrost przeciętnego poziomu wykształcenia, ak-

tywności i aspiracji pracownika, a w konsekwencji nabywanie przez niego umiejętności możliwie najbardziej zgodnych z oczekiwaniami pracodawców – to nie tylko szansa na lepszy rozwój jednostki gospodarczej, ale także wyzwanie dla kierownictwa. Im wyższy poziom wykształcenia pracownika, tym większy nacisk na realizację potrzeb wyższego rzędu, m.in. rozwijanie oraz wykorzystanie wiedzy i umiejętności. Przedmiotem troski kierownictwa powinien zatem być dobór instrumentów motywowania oraz formułowanie strategii rozwoju firmy z uwzględnieniem interesów wszystkich pracowników.

Tym samym edukacja wpływa na funkcjonowanie przedsiębiorstwa również poprzez „wymuszanie” zmian metod zarządzania ludźmi w kierunku podmiotowego traktowania pracowników, co jest znaczącym czynnikiem sukcesu w rozwoju współczesnego przedsiębiorstwa.

Polityka szkoleniowa w polskich przedsiębiorstwach

Wyżej wymieniona problematyka jest coraz częściej przedmiotem rozważań również w odniesieniu do praktyki polskich przedsiębiorstw. O zaangażowaniu polskich pracodawców w politykę szkoleniową świadczą badania prowadzone w tej dziedzinie przez różne podmioty. Na przykład Marta Juchnowicz, badając realizację funkcji motywowania w polskich przedsiębiorstwach, wyszczególniła czynniki mające w opinii pracodawców oraz pracobiorców wpływ na ich zaangażowanie i wyniki pracy (Juchnowicz, red. 2000, s. 130). Na drugiej pozycji, zaraz po – co zrozumiale – „kwocie wynagrodzeń”, występuje w obu badanych grupach „możliwość rozwoju”. Takie wyniki przeprowadzonych wywiadów wskazują na wzrost znaczenia działalności szkoleniowej w polskich przedsiębiorstwach.

Aby jednak stwierdzić, jak dalece świadomość wagi tego zagadnienia znajduje wyraz w praktycznym działaniu, a nie pozostaje jedynie w sferze deklaratywnej, należy wziąć pod uwagę zarówno dane ilościowe, jak i zawartość tematyczną oraz sposób zorganizowania procesu szkolenia. Uwzględniając te czynniki, dobrano przytoczone poniżej wyniki badań przeprowadzonych przez różne podmioty w ciągu ostatnich 5–6 lat.

W Wielkiej Brytanii, Holandii czy krajach skandynawskich szkolenia dla pracowników w 2002 r. przeprowadziło powyżej 80% pracodawców, podczas gdy w Polsce, jak wykazały badania nad ustawicznym szkoleniem zawodowym w przedsiębiorstwach, w działalność tę zaangażowanych było jedynie 41,4% pracodawców, obejmując tym samym szkoleniami 22% pracowników, przy czym dwukrotnie częściej w podnoszenie kompetencji pracowników inwestowały przedsiębiorstwa duże (zatrudniające powyżej 250 pracowników) niż małe, do 50 zatrudnionych (Matysiak 2003, s. 49–50). Z badań „Szkolenia w Polsce” (Szkolenia... 2006, s. 6, 12) przeprowadzonych na początku 2006 r. wynika, iż w poprzednim roku szkolenia przeprowadziło ponad 90% przedsiębiorstw zatrudniających więcej niż 9 pracowników. W badaniu uwzględniono jednak szkolenia z zakresu bhp, które są obligatoryjne, tym niemniej na pewno można mówić o zadowalającej tendencji w analizowanej dziedzinie. Mimo tak dużego odsetka firm zaangażowanych w szkolenia, nawet w bardzo dużych przedsiębiorstwach szkoleniami tymi objęta jest jednak niewielka liczba pracowników (nie więcej niż 10 osób) i trwają one zazwyczaj 2–3 dni.

Oprócz odsetka pracodawców umożliwiających pracownikom zdobywanie nowej wiedzy istotny jest też sposób zorganizowania tej działalności oraz jej „umocowa-

nie" w ogólnej strategii przedsiębiorstwa, świadczące o nadawaniu kształceniu stosownej rangi.

Anna Szczęsna i Dariusz Danilewicz opisali badania polskiej praktyki szkoleniowej przeprowadzone w zróżnicowanej grupie przedsiębiorstw (por. Rostkowski, red. 2004, s. 181). Okazuje się, iż ponad dwie trzecie przedsiębiorstw ma krótkookresową strategię szkoleniową, długookresową – już tylko 10%. Autorzy tłumaczą to nieprzewidywalnością i zmiennością otoczenia. Jak wskazują cytowane wcześniej wyniki innych badań, w 2005 r. identyfikowanie potrzeb szkoleniowych deklarowała jedna trzecia ogółu badanych przedsiębiorstw, a w grupie firm dużych – trzy czwarte (*Szkolenia...* 2006, s. 14).

Wyniki badań prowadzonych na potrzeby opracowania *Kierunki wspierania przedsiębiorstw w zakresie szkoleń zawodowych* (*Kierunki...* 2004) świadczą o realizowaniu działalności szkoleniowej niezależnie od strategii firmy, a nawet jej krótkookresowych potrzeb. Nisko oceniono też sposób przeprowadzania ewaluacji szkoleń. Ponadto stwierdzono, iż problematyka zarządzania zasobami ludzkimi nie jest jeszcze postrzegana jako priorytetowa, a zatem i ilość środków przeznaczanych na szkolenia jest niewystarczająca.

Zdzisława Janowska (2002, s. 149–154) przytacza wyniki badań prowadzonych przez różne podmioty. Respondenci wprawdzie przejawiali duże zainteresowanie szkoleniami, jednak polityka szkoleniowa nie była traktowana w kategoriach jednolitego, zorganizowanego procesu.

Badania prowadzone przez tę samą autorkę w 66 wylosowanych przedsiębiorstwach wykazują, iż nie dość uwagi poświęca się etapowi przygotowawczemu, tzn. analizie potrzeb szkoleniowych oraz ocenie efektów. Lepsze wyniki dotyczące traktowania szkoleń w sposób całościowy uzyskano w odniesieniu do firm, które swoją strategię nazywają „strategią rozwoju” (16 spośród objętych badaniami) oraz firm realizujących „strategię utrzymania pozycji” (11 spośród objętych badaniami). Prowadzą one politykę szkoleniową, którą autorka badań określa jako przemyślaną i powiązaną ze strategią firmy

Działalność szkoleniową podmiotów gospodarczych oceniono też pod względem wartości programów. Tu również większą aktywnością wykazały się firmy realizujące strategię rozwoju i strategię utrzymania pozycji, spośród których odpowiednio 53,3% i 63,6% zapewnia swoim pracownikom nie tylko szkolenia wzbogacające wiedzę zawodową, ale także szkolenia bardziej kompleksowe, ukierunkowane również na kształtowanie postaw. W przypadku przedsiębiorstw realizujących strategię redukcji kosztów lub nie mających określonej strategii dominują szkolenia, których program ogranicza się do poszerzania wiedzy zawodowej.

Forma własności przedsiębiorstwa nie okazała się istotnym czynnikiem wpływającym na stosunek do działalności szkoleniowej. Zainteresowanie tą sferą działalności wykazało 64,7% firm państwowych, 50% prywatnych i 55,6% zagranicznych. Odpowiednio 35,3%, 30% i 22,2% interesuje się bardzo szerokim przekrojem szkoleń – łącznie z kształtowaniem postaw. Prezentowane przez tę samą autorkę wyniki badań prowadzonych przez Tadeusza Listwana wskazują jednak, iż większą wagę do szkoleń przywiązuje się w firmach prywatnych, giełdowych i zagranicznych. W niektórych z nich szkolenie pracowników stanowi element misji organizacji.

Badania „Szkolenia w Polsce” wykazały, iż monitorowanie efektywności szkoleń przeprowadza 55% przedsiębiorstw, ale im mniejszy podmiot, tym rzadziej. W 49% badanych firm decyzje szkoleniowe podejmuje dyrekcja. Tylko 2% przedsiębiorstw objętych bada-

niem robi to na podstawie planu szkoleń czy planu ścieżki rozwoju personelu (*Szkolenia...* 2006, s. 13, 14).

Te same badania wykazują również, iż dostrzega się potrzebę kształcenia przede wszystkim w zakresie związanym z podstawową działalnością przedsiębiorstwa (*Szkolenia...* 2006, s. 16, 18). Widoczne jest to zwłaszcza w firmach mniejszych. W średnich i dużych (powyżej 50 zatrudnionych) zakres tematów szkoleń jest szeroki, a szkolenia – jak twierdzą autorzy badań – prowadzone są nie tylko w celu uzupełnienia wiedzy, ale także traktowane są jako element systemu motywowania.

Istotnym warunkiem efektywności szkoleń – nie zawsze, jak się okazuje, spełnionym w polskich przedsiębiorstwach – jest opracowanie polityki szkoleniowej wynikającej ze strategii personalnej zintegrowanej z ogólną strategią firmy. Tylko przy takim podejściu możliwe jest podejmowanie działań ukierunkowanych na podnoszenie kompetencji personelu zgodnie z celami przedsiębiorstwa, a także oczekiwaniami pracowników, dla których możliwość rozwoju ma oddziaływanie motywacyjne. Uwzględnienie indywidualnych potrzeb i aspiracji pracowników pozwala liczyć na lepsze wykorzystanie zdobytej wiedzy i większe zaangażowanie. Istotne jest też opracowanie obiektywnych sposobów oceny efektów szkoleń oraz dobór metod ich przeprowadzania spośród szeroko opisywanych w literaturze przedmiotu (por. np. Pawlak 2003, s. 192–208; Haffer, red. 1998 s. 505).

O niedostatecznym jeszcze zaangażowaniu przedsiębiorstw w edukację świadczy też małe ich zainteresowanie samym badaniem i niedostateczna chęć współpracy z badającymi (uczestniczenie w badaniach nie jest obowiązkowe). Zauważono też brak należytej dokumentacji w zakresie ewidencjonowania danych związanych ze szkoleniami (Berger 2003, s. 136–137; Balicki 2003, s. 164).

Reasumując, należy stwierdzić, iż nawet jeżeli w polskich przedsiębiorstwach wykazuje się zrozumienie dla konieczności rozwoju potencjału ludzkiego, to proces inwestowania w pracowników często bywa nieprzemyślany i chaotyczny, co nie sprzyja efektywnemu podnoszeniu wiedzy.

Uwarunkowania realizacji działań edukacyjnych w przedsiębiorstwie

Na skalę działań edukacyjnych w jednostkach gospodarczych w dużym stopniu wpływa podejście naczelnego kierownictwa wynikające ze zrozumienia konieczności podnoszenia kompetencji pracowników i będące wyrazem uznawanego systemu wartości oraz realizowanej polityki personalnej. Oprócz priorytetów kierownictwa znaczące są też jednak uwarunkowania innego rodzaju.

Istotnym utrudnieniem w realizacji zamierzeń edukacyjnych przedsiębiorstw mogą być ograniczenia finansowe. Intensywność szkolenia pracowników zależy w dużym stopniu od kondycji ekonomicznej przedsiębiorstwa i jego wielkości. Problemów w analizowanej dziedzinie nie sposób zatem rozpatrywać z pominięciem sytuacji finansowej, w jakiej znajdują się niektóre polskie przedsiębiorstwa. Wiele jednostek gospodarczych jest zmuszonych do podejmowania walki o przetrwanie, inne walczą o ustabilizowanie pozycji na rynku. W przypadku pogorszenia się sytuacji budżety szkoleniowe są redukowane w pierwszej kolejności. Aż 43,2% przedsiębiorstw nie inwestuje w rozwój kompetencji z powodu wysokich kosztów (Matysiak 2003, s. 55). W Polsce, jak wcześniej wspomniano, dwukrotnie

częściej szkolenia prowadzą przedsiębiorstwa duże niż małe – odpowiednio 78% i 36% (Matysiak 2003) lub według badań z 2006 r.: ponad 90% dużych przedsiębiorstw i 59% zatrudniających do 9 osób (Szkolenia... 2006, s. 6). Pozytywnym zjawiskiem jest podejmowanie przez kierownictwo wszelkich starań mających na celu przełamanie bariery finansowej. W pewnych sytuacjach uzasadniona może się okazać rezygnacja z części zysku w chwili obecnej na rzecz tworzenia korzystnych warunków w przyszłości. Należy bowiem patrzeć przez pryzmat nie tylko obecnych kosztów, ale i przyszłych możliwości, ponieważ dzięki odpowiedniemu wykorzystaniu zdobytej wiedzy tworzone są warunki (również finansowe) do poszerzania działań na rzecz dalszego wzrostu wiedzy. Potwierdzają to wyniki badań, których autorzy wskazują, iż kompetencje podnoszone są najczęściej w firmach rozwijających się dynamicznie (Szkolenia... 2006, s. 6). Wydaje się, iż dobrym rozwiązaniem mogłoby być promowanie samokształcenia, które charakteryzuje się niskim kosztem i może też być realizowane w wolnym czasie, co rozwiązywałoby jeszcze jedną barierę – problem z organizacją pracy w związku z nieobecnością szkolonego pracownika.

Przedsiębiorstwa nie sygnalizują niedogodności związanych z brakiem dostępu do informacji o możliwości kształcenia pracowników. Wydaje się jednak, iż bogata i rzetelna wiedza dotycząca różnorodności form i tematyki szkoleń mogłaby zrodzić lub uświadomić zarówno kierującym, jak i pracownikom potrzebę uczestniczenia w nich.

Czynnikiem pobudzającym zainteresowanie podnoszeniem kompetencji pracowników byłoby niewątpliwie nawiązanie bliższych relacji jednostek gospodarczych ze światem nauki, zwłaszcza że obecnie uczelnie publiczne w niewielkim stopniu uczestniczą w dokształcaniu pracowników. Współpraca szkół wyższych z pracodawcami wydaje się bardzo słusznym kierunkiem działań. Wykorzystanie w praktyce dorobku pracowników naukowych może się przyczynić do głębszego zrozumienia znaczenia wiedzy we współczesnym świecie. Uświadomienie konieczności podnoszenia kompetencji jest o tyle istotne, że bez tego, nawet po złagodzeniu wszelkich barier, nie nastąpi wzrost udziału kształconych pracowników. Współpraca przedsiębiorstw ze światem nauki umożliwiałaby lepsze organizowanie praktyk i staży dla studentów i absolwentów, inspirowała zmiany w programach kształcenia w kierunku większego ich „upraktycznienia”, sprzyjała kształtowaniu postaw pożądanых w obecnej rzeczywistości społecznej i gospodarczej, a tym samym wpływała na lepsze spełnienie oczekiwań pracodawców w kwestii kompetencji potencjału ludzkiego – nie tylko obecnego, ale również przyszłego.

Kształcenie pracownika jest jednym z etapów kształcenia człowieka, powiązanych z innymi. Zasadne jest zatem, jak zasygnalizowano na wstępie, odwołanie się do idei edukacji ustawicznej będącej koncepcją wszechstronnego rozwoju, obejmującą wszelkie formy uczenia się „rozszerzonego” na całe życie, umożliwiającego samorealizację w życiu zawodowym oraz społecznym i osobistym (por. Bednarczyk, red. 1999, s. 43; Wroczyński 1976, s. 130). Zasadą kształcenia ustawicznego jest zachowanie ciągłości i systematyczności procesu uczenia się, co zapewnia stały rozwój jednostki ludzkiej oraz chroni przed „zestarzeniem się” zdobytej wcześniej wiedzy. Zadaniem tego kształcenia jest również wyposażanie w predyspozycje decydujące o gotowości i zdolności do dalszego kształcenia (w tym też samokształcenia) i nadążania za wszelkim postępem, a zatem kształtowanie postaw proedukacyjnych i proinnowacyjnych.

Ponieważ kształcenie pracowników jest elementem procesu rozwoju człowieka, skuteczność działań pracodawców w analizowanej dziedzinie zależy też od działalności pań-

stwa w zakresie określania zasad polityki edukacyjnej i tworzenia ram instytucjonalnych. Oczekiwanie wsparcia i współpracy dotyczą nie tylko państwa, ale także innych partnerów – samorządów terytorialnych czy organizacji pozarządowych. Przedmiotem takiej współpracy mogą być: różnicowanie ofert i form kształcenia, kontrola ich jakości, zapewnienie adekwatności treści do potrzeb rynku pracy, monitorowanie zawodów deficytowych i nadwyżkowych, doradztwo w prowadzeniu działalności gospodarczej, a także propagowanie idei uczenia się przez całe życie, w tym samokształcenia (Solarczyk-Ambrozik 2004, s. 37–39).

Oczekiwanie współpracy wymienionych podmiotów jest uzasadnione ze względu na fakt, iż lepsza edukacja nie tylko przyczynia się do trafniejszego dostosowania kompetencji pracownika do potrzeb wykonywanej pracy, ale także warunkuje przygotowanie do aktywnego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu społecznym, umożliwia rozumienie problemów pojawiających się we współczesnym świecie i sensowne ukierunkowanie własnych zachowań, a w sytuacji zmniejszenia liczby miejsc pracy wymagających niskich kwalifikacji – przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu.

Zajęcie się tą problematyką pociąga za sobą konieczność rozwiązania dylematu związanego z finansowaniem poszczególnych działań. Jest to temat bardzo obszerny, a zarazem budzący wiele kontrowersji. Obecnie postuluje się, aby koszty kształcenia ustawicznego ponosiło państwo, samorządy terytorialne oraz pracodawcy, a także sami uczestnicy procesu edukacji, zwłaszcza że, jak już wielokrotnie sygnalizowałam, dąży się do tego, aby szkolenia dotyczyły nie tylko obecnie wykonywanych zadań, ale służyły ogólnemu rozwojowi, nie tylko z korzyścią dla przedsiębiorstwa, ale i dla kariery pracownika, niekoniecznie związanej z obecnym pracodawcą. W dokumencie *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013* (2005, s. 50) zapowiada się stworzenie mechanizmów pozwalających na skuteczne łączenie finansowania kształcenia ustawicznego ze wspomnianych budżetów.

Istotnym warunkiem z punktu widzenia interesu jednostek gospodarczych jest obecnie zwiększenie udziału dorosłych w kształceniu ustawicznym, a jednocześnie uświadomienie społeczeństwu, iż kompetencje są znaczącym atrybutem na rynku pracy, a ich posiadanie jest koniecznym warunkiem prawidłowego funkcjonowania w obecnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Ukształtowanie takich postaw jest pożądane ze względu na problematykę związaną z kształtowaniem obecnego i przyszłego potencjału ludzkiego w przedsiębiorstwach.

Wzrost zaangażowania przedsiębiorstw w edukację ustawiczną pracowników jest nieunikniony ze względu na potrzebę ciągłego dostosowywania kompetencji pracowników do stale zmieniających się wymagań pracy i otoczenia – od ludzi oczekuje się rozwiązywania coraz bardziej złożonych problemów, zaangażowania i odpowiedzialności. Nie bez znaczenia jest też nowe podejście do rozwoju, zgodnie z którym podnoszenie kompetencji stanowi integralną część procesów wytwarzania, nową formę aktywności i stały element kariery zawodowej pracowników, a przy tym warunek zaspokojenia osobistych aspiracji życiowych (por. Krupińska, Stobińska 1996, s. 21). Podejście przedsiębiorstwa do realizacji funkcji edukacyjnej, które jest w istocie przejawem jego odpowiedzialności społecznej, nie pozostaje bez wpływu na to, jak jest ono postrzegane w otoczeniu. Tworzenie wizerunku jest procesem długotrwałym, nie oznacza to jednak, iż nie znajduje odzwierciedlenia w sukcesie bądź porażce przedsiębiorstwa. Wydaje się, że kierownictwa przedsiębiorstw nie będą mogły dłużej dystansować się od problemu inwestowania w pracowników. Realizacja

funkcji edukacyjnej przez przedsiębiorstwa wiąże się zatem z zapewnieniem możliwości podnoszenia swojej konkurencyjności poprzez poprawę efektów pracy lepiej wykształconych pracowników, a także ze sprostaniem oczekiwaniom zatrudnionych, których satysfakcja z wykonywanej pracy w rezultacie również „przekłada się” na jej wymierne efekty.

Literatura

Balicki A. 2003

Badanie stanu ustawicznego kształcenia zawodowego w przedsiębiorstwach w 2002 r., „Rynek Pracy”, wyd. specjalne, grudzień 2003.

Berger K. 2003

Zaangażowanie pracodawców w kształcenie ustawiczne pracowników, „Rynek Pracy”, wyd. specjalne, grudzień 2003.

Bednarczyk H. (red.) 1999

Wokół problemów kształcenia ustawicznego, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.

Gableta M. 2003

Człowiek i praca w zmieniającym się przedsiębiorstwie, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego, Wrocław.

Gableta M. (red.) 1998

Potencjał pracy w przedsiębiorstwie. Kształtowanie i wykorzystanie, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego, Wrocław.

Głuszek E. 2004

Zarządzanie zasobami niematerialnymi przedsiębiorstwa, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego, Wrocław.

Haffer M. (red.) 1998

Przedsiębiorstwo wobec wyzwań przyszłości, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Jakubów L. 2000

Społeczne uwarunkowania rozwoju przedsiębiorstw, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego, Wrocław.

Janowska Z. 2002

Zarządzanie zasobami ludzkimi, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Juchnowicz M. 2003

Motywowanie w organizacji opartej na wiedzy, w: T. Listwan (red.): *Sukces w zarządzaniu. Uwarunkowania kadrowo-organizacyjne*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław.

Juchnowicz M. (red.) 2000

Strategia personalna firmy, Difin, Warszawa.

Juchnowicz M. (red.) 2004

Standardy europejskie w zarządzaniu zasobami ludzkimi, Poltext, Warszawa.

Kierunki... 2004

Kierunki wspierania przedsiębiorstw w zakresie szkoleń zawodowych, ekspertyza opracowana przez Fundację Rozwoju Kapitału Ludzkiego na zlecenie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa (<http://www.parp.gov.pl/raport13.html>).

- Krupińska G., Stobińska K.** 1996
Inwestowanie w pracownika, Poltext, Warszawa.
- Matysiak A.** 2003
Kształcenie ustawiczne w Polsce, Niebieskie Księgi nr 8, Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, Gdańsk.
- Pawlak Z.** 2003
Personalna funkcja firmy, Poltext, Warszawa.
- Pedler M., Aspinwall K.** 1999
Przedsiębiorstwo uczące się, Wydawnictwo Petit, Warszawa.
- Pilch T.** (red.) 2003
Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Rostkowski T.** (red.) 2004
Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi, Difin, Warszawa.
- Rybak M.** 2004
Etyka menedżera: społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sajkiewicz A.** (red) 2000
Zasoby ludzkie w firmie, Poltext, Warszawa.
- Sajkiewicz A.** (red) 2002
Jakość zasobów pracy: kultura, kompetencje, konkurencyjność, Poltext, Warszawa.
- Solarczyk-Ambrozik E.** 2004
Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Strategia...** 2005
Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (www.menis.gov.pl).
- Szkolenia...** 2006
Szkolenia w Polsce. Badanie dotyczące potrzeb szkoleniowych, raport przedstawiony podczas konferencji „Szkolenia w Polsce”, Warszawa, 17 marca 2006.
- Wroczyński R.** 1976
Edukacja permanentna, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Zimniewicz K.** 1999
Współczesne koncepcje i metody zarządzania, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Wojciech Jarecki

Wykształcenie wyższe a wynagrodzenie – analiza według sekcji i grup zawodów

Na początku lat pięćdziesiątych XX wieku zaczął następować w Polsce dynamiczny wzrost liczby studentów. Istnieje wiele motywów podejmowania studiów wyższych. Część osób podejmuje studia chcąc rozwijać swoje zainteresowania, część – w celu zdobycia wiedzy, inni – aby zwiększyć swe szanse na rynku pracy bądź uniknąć służby wojskowej. Dla części zaś istotnym motywem są oczekiwania uzyskania wyższego wynagrodzenia. Ponieważ motywem najbardziej wymiernym przy analizie efektów kształcenia są wynagrodzenia, autor podjął próbę zbadania trzech problemów:

(1) w jakim stopniu podnoszenie poziomu wykształcenia wpływa na wzrost wynagrodzeń;

(2) jak duże występują różnice w wynagrodzeniach w zależności od sekcji gospodarki i grup zawodów;

(3) jakie są różnice w wynagrodzeniach między Polską i krajami dawnej Unii Europejskiej w zależności od grupy zawodowej i sekcji gospodarki.

Artykuł zawiera też analizę przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia brutto według grup zawodów i grup wiekowych, a następnie dynamiki zmian wynagrodzenia miesięcznego brutto według sekcji oraz stosunku wynagrodzenia miesięcznego brutto w poszczególnych sekcjach do wynagrodzenia brutto ogółem w Polsce i dawnej Unii Europejskiej z wyszczególnieniem wynagrodzeń osób z wyższym wykształceniem.

Wstęp

Na skutek zachodzących w świecie szybkich zmian technologicznych, rozwoju informatyki, postępującej globalizacji i związanego z nią m.in. przenoszenia firm do krajów o niskich kosztach pracy następują szybkie zmiany na krajowych i regionalnych rynkach pracy (por. Riffkin 2001; Drucker 2002, rozdz. 2 i 3). Zjawisko to dotyczy również Polski, gdzie, poza globalizacją i informatyzacją, następują również dynamiczne zmiany gospodarcze i polityczne związane z przechodzeniem od gospodarki centralnie planowanej do rynkowej. Te wszystkie przeobrażenia wymagają od osób znajdujących się na rynku pra-

cy dużej wiedzy i często wysokich kwalifikacji. Jakość tych kwalifikacji znajduje częściowe odzwierciedlenie w wynagrodzeniach.

Przemiany polityczne, które następują w Polsce od przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku sprzyjają dynamicznemu wzrostowi liczby studentów i absolwentów studiów wyższych. Zwiększa się także liczba uczelni, głównie o profilu ekonomicznym. Zjawisko to należy ocenić pozytywnie chociażby z tej przyczyny, że zgodnie z teorią ekonomii, a zwłaszcza z teorią kapitału ludzkiego, inwestycje w kształcenie dają wymierne korzyści w skali zarówno makroekonomicznej, jak i mikroekonomicznej (por. Samuelson, Nordhaus 1996, t. 2, s. 8–34; Białecki, Sikorska, red. 1998, s. 70–106). Korzyścią wymierną, na którą się najczęściej wskazuje w skali makro, jest wzrost gospodarczy, a w skali mikro – wyższe wynagrodzenie, otrzymywane w miarę wzrostu poziomu wykształcenia, wynikające ze wzrostu wydajności pracy (Begg, Fischer, Dornbusch 1995, s. 336–337). Korzyściami z podnoszenia poziomu wykształcenia trudniej mierzalnymi są: rozwój demokracji, wzrost aktywności zawodowej, poziomu kultury itd.

W artykule zajmuję się zagadnieniem różnic w wynagrodzeniach w zależności od grup zawodów i sekcji, ze szczególnym uwzględnieniem wynagrodzenia osób z wyższym wykształceniem. Należy jednak podkreślić, że motyw wyższych wynagrodzeń przy podejmowaniu decyzji o studiowaniu z reguły nie jest najważniejszy. Najczęściej głównymi przyczynami podjęcia studiów są chęć rozwoju swoich zainteresowań, zdobywania wiedzy czy posiadania wyższego wykształcenia (por. Janaszek 2002, s. 211–223). Część osób ze średnim wykształceniem rozpoczyna jednak naukę na studiach wyższych również w celu osiągnięcia w przyszłości wyższego wynagrodzenia i zwiększenia swoich szans na znalezienie zadowalającej pracy, przy czym dla jednych motyw wynagrodzenia jest kwestią najistotniejszą, dla innych – drugo- czy trzeciorzędną. Niemniej, obserwują oni rynek pracy i na podstawie bieżących wynagrodzeń w interesujących ich zawodach wysuwają prognozy w kwestii ich przyszłej wysokości.

W związku z powyższymi spostrzeżeniami celem artykułu jest próba znalezienia odpowiedzi na trzy pytania:

- w jakim stopniu podnoszenie poziomu wykształcenia wpływa na wzrost wynagrodzeń;
- czy występują istotne różnice w wynagrodzeniach między różnymi sekcjami gospodarki i grupami zawodów;
- jakie są różnice w wynagrodzeniach między Polską i krajami tzw. dawnej Unii Europejskiej (15 krajów) w zależności od grupy zawodowej i sekcji gospodarki.

W celu uzyskania odpowiedzi na te pytania najpierw przeanalizowano przeciętne miesięczne wynagrodzenie brutto według grup zawodów i grup wiekowych, na podstawie *Klasyfikacji zawodów i specjalności*, następnie dynamikę zmian wynagrodzenia miesięcznego brutto według sekcji w latach 1999–2003 i stosunek wynagrodzenia miesięcznego brutto w poszczególnych sekcjach, do wynagrodzenia brutto ogółem w Polsce i w dawnej Unii Europejskiej, z wyszczególnieniem wynagrodzeń absolwentów studiów wyższych (ISCED 97, poziom 5–6). Jako końcowy efekt odpowiedzi na powyższe pytania zostały sformułowane wnioski ogólne.

Wykształcenie wyższe a Klasyfikacja zawodów i specjalności¹

Od 1 stycznia 2005 r. obowiązuje w Polsce *Klasyfikacja zawodów i specjalności*. Jest ona pięciopoziomowym, hierarchicznie usystematyzowanym zbiorem zawodów i specjalności występujących na rynku pracy, opartym na klasyfikacji ISCO-COM 88. Podstawowym elementem tej klasyfikacji jest poziom kwalifikacji, będący funkcją kompleksowości i zakresu umiejętności na danym stanowisku pracy (w danym zawodzie). Poziomy kwalifikacji odpowiadają poziomowi wykształcenia według klasyfikacji ISCED 97. Pierwszy poziom odnosi się do pierwszego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego w szkole podstawowej, drugi poziom – do drugiego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego w gimnazjum i do trzeciego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i zasadniczej szkole zawodowej, trzeci – do czwartego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego w szkole policealnej, oraz do trzeciego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego w technikum, czwarty – do piątego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego na studiach wyższych zawodowych, magisterskich i podyplomowych, oraz do szóstego poziomu wykształcenia ISCED, uzyskiwanego na studiach doktoranckich.

Strukturę grup klasyfikacji w powiązaniu z poziomami kwalifikacji przedstawiono w tabeli 1².

Jak wynika z danych przedstawionych w tej tabeli, osobom z wyższym wykształceniem odpowiadają przede wszystkim zawody z grupy 2 (specjaliści). Również w grupie 1 byłoby rzeczą pożądaną wykazać się wykształceniem wyższym. W pozostałych grupach nie oczekuje się od pracowników takiego wykształcenia. Mimo to można przypuszczać, że w niektórych zawodach, zwłaszcza w grupach 3–5, wykształcenie wyższe mogłoby w istotny sposób wpłynąć na wydajność pracy, a tym samym na wysokość wynagrodzenia. W celu zweryfikowania tego założenia przeanalizowano zatrudnienie według zawodów w kontekście wykształcenia wyższego.

Na koniec 2004 r. liczba pracowników z wyższym wykształceniem wynosiła w Polsce 2889 tys. osób i w stosunku do 2000 r. wzrosła o 41% (tabela 2). Większość osób z wyższym wykształceniem (aż 96–98%) była zatrudniona w pierwszych pięciu grupach zawodowych, w tym ok. 60% jako *specjaliści* i ok. 15% jako *parlamentarzyści, wyżsi urzędnicy i kierownicy*. Jednocześnie można zauważyć niewielkie zmniejszenie udziału odsetka osób z wyższym wykształceniem wśród pracujących w dwóch pierwszych grupach zawodowych. Może to wynikać z dynamicznego wzrostu liczby osób z wyższym wykształceniem w ogólnej liczbie pracujących. W pozostałych trzech grupach zawodowych nastąpił niewielki wzrost odsetka osób z wyższym wykształceniem, co może świadczyć o wzroście poziomu wykształcenia całego społeczeństwa oraz konieczności poszukiwania pracy przez osoby z wyższym wykształceniem w grupach zawodowych nie wymagających takiego wykształcenia.

¹ Na podstawie *Rozporządzenia Ministra Gospodarki i Pracy z 8 grudnia 2004 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*, DzU 2004, nr 265, poz. 2644, Załącznik, s. 1–4.

² Więcej informacji dotyczących klasyfikacji oraz zadań zawodowych w poszczególnych zawodach i grupach zawodów można znaleźć w wyżej wspomnianym *Rozporządzeniu*, a także na stronach internetowych: http://www.praca.gov.pl/index.php?page=klasyfikacja_zawodow&klasyfikacja_zawodow_id=1

Tabela 1
Struktura zawodowa grup wielkich klasyfikacji i poziomy kwalifikacji

Numer grupy	Nazwa grupy wielkiej	Liczba grup w ramach grupy wielkiej			Liczba zawodów i specjalności	Poziom kwalifikacji
		dużych	średnich	elementarnych		
1	Parlamentarzyści, wyżsi urzędnicy i kierownicy	3	6	33	43	–
2	Specjaliści	4	20	65	440	4
3	Technicy i inny średni personel	4	17	69	313	3
4	Pracownicy biurowi	2	7	20	51	2 lub 3
5	Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy	2	7	21	77	2 lub 3
6	Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy	4	8	13	40	2
7	Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	4	17	74	318	2
8	Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	3	20	72	338	2
9	Pracownicy przy pracach prostych	3	10	21	83	1
10	Siły zbrojne	1	4	4	4	–
	Razem	30	116	392	1707	•

Źródło: Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy..., Załącznik, s. 1–3.

Warto również zwrócić uwagę, że stosunkowo licznie przez osoby z wyższym wykształceniem reprezentowana jest grupa *technicy i inny średni personel* (udział 12-procentowy).

Z analizy danych wynika, że liczba pracowników mających wyższe wykształcenie wyraźnie wzrasta. Powoduje to zapewne zwiększenie konkurencji na rynku pracy, ale także wzrost wydajności, wyższy poziom rozwoju osobistego itd.

Wynagrodzenie według zawodów i specjalności oraz według sekcji

W gospodarce rynkowej występuje zróżnicowanie wysokości płac między sekcjami gospodarki, zawodami i regionami. Zróżnicowana jest również wysokość wynagrodzeń w poszczególnych zawodach.

Istotnym elementem kapitału ludzkiego jest wiedza i dosyć ściśle związane z nią wykształcenie. W zależności od grup zawodów i sekcji istnieją różne potrzeby w zakresie poziomu wykształcenia. Bez wątpienia w części zawodów i specjalności wykształcenie wyższe jest niezbędne, np. w takich dziedzinach jak medycyna, biotechnologia, informatyka, architektura itd.

Tabela 2

Odsetki osób wykształceniem wyższym (ISCED 97, poziom 5–6) pracujących w Polsce w poszczególnych grupach zawodowych i dynamika zmian w zatrudnieniu w latach 2000–2004

Grupa zawodowa	Rok (IV kwartał) i dynamika zmian w stosunku do roku poprzedniego									
	2000	2001 /2000	2001	2002 /2001	2002	2003 /2002	2003	2004 /2003	2004 /2000	2004
Liczba osób pracujących z wykształceniem wyższym ogółem (tys.) Z tego:	2055	2196	1,07	2347	1,07	2618	1,12	2889	1,10	1,41
	%	%		%		%		%		
1. Parlamentarzyści, wyżsi urzędnicy i kierownicy	18	17	1,04	16	0,98	15	1,07	14	1,07	1,16
2. Specjaliści (w tym naukowcy)	65	62	1,03	62	1,06	60	1,08	59	1,09	1,29
3. Technicy i inny średni personel	8	11	1,39	12	1,17	12	1,14	12	1,13	2,09
4. Pracownicy biurowi	3	5	1,45	5	1,23	5	1,13	6	1,19	2,41
5. Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy	3	3	1,21	3	1,23	4	1,37	4	1,06	2,15
6. Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy	1	1	1,20	1	1,25	1	0,97	1	1,24	1,80
7. Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	1	1	0,83	1	0,93	1	1,21	1	1,76	1,67
8. Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	0	•		0		1	2,50	1	1,55	6,20
9. Pracownicy przy pracach prostych	•	•		•		0		0	0,88	•
10. Siły zbrojne	•	•		•		1		1	1,17	•
Pozostałe	1	•		•		•		•		•

Źródło: dane Eurostatu

(http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572595&_dad=portal&_schema=PORTAL)

Osiągnięcie wyższego wykształcenia wymaga poniesienia określonych kosztów, które są związane bezpośrednio z kształceniem, ale także z przesunięciem w czasie uzyskiwanych dochodów, zróżnicowanych w zależności od zawodu czy sekcji. Osoby kształcące się oczekują zatem, po zdobyciu określonego, kolejnego poziomu wykształcenia, uzyskania wyższego wynagrodzenia. W związku z tym przeanalizowano zależność wykonywanego zawodu (tabela 3) i pracy w określonej sekcji (tabela 4) z otrzymywanym wynagrodzeniem. Uwzględniono zwłaszcza osoby mające wykształcenie wyższe (tabela 5).

Analizując dane zawarte w tabeli 3, można zauważyć, że występuje dodatnia zależność między wiekiem a wynagrodzeniem. Im pracownicy są starsi, tym mają wyższe wynagrodzenie. Zależność ta występuje w całym okresie pracy zawodowej w Polsce, natomiast w dawnej UE tylko do 59. roku życia. Analizując zagadnienie bardziej szczegółowo, można dostrzec, że w Polsce zależność ta dotyczy trzech pierwszych grup zawodowych, obejmujących największy odsetek osób z wyższym wykształceniem. W pozostałych grupach zawodowych następuje spadek wynagrodzeń od 60. roku życia (w grupach 4, 7 i 8) lub od 40. roku życia (w grupach 5 i 9). Natomiast w piętnastu krajach „starej” Unii wzrost wynagrodzeń w całym okresie pracy zawodowej następuje w grupach 3, 7 i 8, a spadek wynagrodzeń widoczny jest od 60. roku życia w grupach 1 i 5, a od 50. roku życia w grupach 2, 4 i 9.

Zarówno w Polsce, jak i w państwach „starej” Unii najwyższe wynagrodzenie (wyższe od średniej krajowej) uzyskują osoby pracujące jako *parlamentarzyści, wyżsi urzędnicy i kierownicy oraz specjaliści*. Również *technicy i inny średni personel*, poza osobami w wieku do 29 lat, uzyskują wynagrodzenie powyżej średniej. W Polsce osoby z pierwszej grupy zawodowej zarabiają około 132% więcej niż wynosi średnia krajowa, a w Unii Europejskiej o 92% więcej od średniej. Natomiast osoby z drugiej grupy w Polsce osiągają wynagrodzenie wyższe od średniej krajowej o około 33%, a przedstawiciele tej samej grupy w Unii – wyższe o 46% od średniej unijnej.

Warto zauważyć, że zarobki *techników i innego średniego personelu* krajów „Piętnastki” są zdecydowanie wyższe od średniej unijnej. W Polsce różnica w wynagrodzeniu tej grupy zawodowej w stosunku do wynagrodzenia średniego jest znacznie mniejsza.

Najniższe wynagrodzenie otrzymują natomiast *pracownicy przy pracach prostych* (58% średniego wynagrodzenia w Polsce i 72% w Unii) oraz *pracownicy usług osobistych i sprzedawcy* (ok. 60% średniego wynagrodzenia w Polsce i 75% w Unii). W danych przedstawionych w tabeli 3 można również dostrzec, że różnice między grupami o najwyższych i najniższych wynagrodzeniach są w Polsce większe niż w Unii. Można też zauważyć, że im wynagrodzenie w poszczególnych grupach zawodowych jest niższe, tym mniejsze zachodzą różnice w poziomie wynagrodzeń w tych grupach w zależności od wieku.

W tabelach 4 i 5 przeanalizowano wynagrodzenia w kontekście sekcji gospodarki. W tabeli 4 uwzględniono dane dla Polski, w 5 – dla Polski i Unii Europejskiej. W tabeli 4 przedstawiono dane dotyczące wynagrodzeń w poszczególnych sekcjach gospodarki w stosunku do wynagrodzenia ogółem oraz dynamikę zmian wynagrodzeń w Polsce w poszczególnych sekcjach w latach 1999–2003.

Wynagrodzenie brutto w latach 1999–2003 wzrosło nominalnie o około 30% (tabela 4). W latach 2002–2003 wzrost ten uległ spowolnieniu. Największy przyrost wynagrodzeń nastąpił w *edukacji* i w *pośrednictwie finansowym* (ok. 44%), *ochronie zdrowia i opiece społecznej* (ok. 34%) oraz w *transporcie, gospodarce magazynowej i łączności* (ok. 33%). Naj-

Tabela 3
Przeciętne miesięczne wynagrodzenie brutto w 2002 r. według grup zawodów i grup wiekowych w Polsce i Unii Europejskiej (15)

Grupa zawodowa	Wynagrodzenie ogółem (w euro) i (w nawiasach) wynagrodzenie w grupach zawodowych w stosunku do wynagrodzenia ogółem		Wynagrodzenie według grup wiekowych i zawodowych w stosunku do wynagrodzenia ogółem											
	Polska	UE	do 29		30-39		40-49		50-59		60 i więcej			
			PL	UE	PL	UE	PL	UE	PL	UE	PL	UE		
Średnia dla wszystkich pracujących	578	2142	0,79	0,76	1,02	1,05	1,02	1,08	1,02	1,08	1,14	1,11	1,41	1,08
1. Parlamentarzyści, wyżsi urzędnicy i kierownicy	1339 (2,32)	4118 (1,92)	1,65	1,34	2,49	1,92	2,27	2,04	2,37	1,99	2,88	1,94		
2. Specjaliści	770 (1,33)	3129 (1,46)	1,09	1,05	1,35	1,46	1,36	1,57	1,46	1,65	1,75	1,56		
3. Technicy i inny średni personel	588 (1,02)	2394 (1,12)	0,89	0,86	1,01	1,16	1,02	1,19	1,13	1,21	1,21	1,35		
4. Pracownicy biurowi	517 (0,89)	1975 (0,92)	0,78	0,73	0,91	0,95	0,93	0,99	0,99	1,05	0,97	1,04		
5. Pracownicy usług osobistychi sprzedawcy	349 (0,60)	1602 (0,75)	0,56	0,66	0,64	0,80	0,62	0,80	0,62	0,78	0,51	0,74		
6. Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy, rybacy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	485 (0,84)	1732 (0,81)	0,68	0,65	0,88	0,85	0,89	0,85	0,90	0,88	0,83	0,91		
8. Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	515 (0,89)	1709 (0,80)	0,75	0,69	0,89	0,81	0,93	0,81	0,97	0,84	0,81	0,96		
9. Pracownicy przy pracach prostyh	338 (0,58)	1550 (0,72)	0,61	0,69	0,61	0,77	0,58	0,72	0,58	0,72	0,51	0,68		

Źródło: jak do tabeli 2.

Tabela 4
Dynamika zmian wynagrodzenia miesięcznego brutto w Polsce w latach 1999–2003 według sekcji

Wyszczególnienie	Dynamika zmian wynagrodzeń w kolejnych latach					Stosunek wynagrodzenia w sekcji do wynagrodzenia ogółem				
	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
Wynagrodzenie ogółem (zł)	1997	1894	2045	2098	2201	1697	1894	2045	2098	2201
Sekcja	2000/ 1999	2001/ 2000	2002/ 2001	2003/ 2002	2003/ 1999					
Ogółem	1,12	1,08	1,03	1,05	1,30					
Rolnictwo, łowiectwo i leśnictwo (A)	1,10	1,09	1,05	1,02	1,29	0,92	0,90	0,91	0,93	0,91
Rybołówstwo i rybactwo (B)	1,00	1,05	1,02	1,18	1,26	0,80	0,72	0,70	0,70	0,78
Górnictwo i kopalnictwo (C)	1,09	1,09	1,05	1,03	1,29	1,73	1,69	1,72	1,76	1,73
Przetwórstwo przemysłowe (D)	1,10	1,06	1,02	1,06	1,27	0,94	0,93	0,91	0,91	0,92
Wytwarzanie i zaopatrzenie w energię i wodę (E)	1,11	1,09	1,04	1,03	1,30	1,36	1,35	1,37	1,39	1,37
Budownictwo (F)	1,00	1,02	1,01	1,08	1,23	0,92	0,90	0,85	0,84	0,96
Handel i naprawy (G)	1,08	1,08	1,00	1,08	1,26	0,87	0,84	0,84	0,82	0,85
Hotele i restauracje (H)	1,08	1,04	1,01	1,08	1,23	0,71	0,69	0,66	0,65	0,67
Transport, gospodarka magazynowa, łączność (I)	1,14	1,10	1,05	1,03	1,33	1,11	1,13	1,14	1,06	1,00
Przedsiębiorstwa finansowe (J)	1,21	1,12	1,05	1,02	1,44	1,59	1,72	1,78	1,82	1,77
Obsługa nieruchomości i firm (K)	1,13	1,09	0,96	0,99	1,17	1,11	1,13	1,14	1,06	1,00
Administracja publiczna i obrona narodowa; ubezpieczenia społeczne (L)	1,12	1,09	1,03	1,03	1,28	1,29	1,28	1,29	1,30	1,27
Edukacja (M)	1,20	1,08	1,05	1,06	1,44	0,90	0,97	0,97	0,99	1,00
Ochrona zdrowia i opieka społeczna (N)	1,11	1,11	1,05	1,05	1,34	1,00	1,00	0,93	0,90	0,90
Pozostała działalność usługowa komunalna, społeczna, indywidualna (O)	1,11	1,00	1,00	1,05	1,17	0,80	0,78	0,80	0,82	0,82

mniejszy przyrost wynagrodzeń nastąpił w *obsłudze nieruchomości i firm oraz pozostałej działalności usługowej, komunalnej, społecznej, indywidualnej* (ok. 17%), a także w *budownictwie oraz hotelach i restauracjach* (ok. 23%).

Interesujące są dane przedstawiające stosunek wynagrodzenia w poszczególnych sekcjach do wynagrodzenia ogółem. Najwyższy taki wskaźnik występował w *pośrednictwie finansowym* (59–82% powyżej średniej krajowej) oraz *górnictwie i kopalnictwie* (69–76%). Również zdecydowanie powyżej średniej zarabiają osoby pracujące w sekcji *wytwarzanie i zaopatrzenie w energię i wodę* (35–39%, w zależności od roku), a także *administracji publicznej i obronie narodowej oraz ubezpieczeniach społecznych* (27–30% powyżej średniej krajowej). Najniższe wynagrodzenia odnotowano w *hotelach i restauracjach* (65–71% średniego wynagrodzenia), *rybołówstwie i rybactwie* (70–80%) oraz w *pozostałej działalności usługowej, komunalnej, społecznej, indywidualnej* (78–82%).

Największe różnice w wynagrodzeniach w Polsce występują zatem w tych sekcjach, w których zatrudnieni reprezentują wysoki poziom wiedzy i umiejętności (np. *pośrednictwo finansowe*) lub też w których praca jest szkodliwa dla zdrowia (*górnictwo i kopalnictwo*). Najniższe wynagrodzenie otrzymują pracownicy sekcji nie wymagających zaawansowanej wiedzy (np. *rybołówstwo i rybactwo*).

Do ciekawych wniosków skłania porównanie wynagrodzeń otrzymywanych w Polsce i Unii Europejskiej. W tabeli 5 przedstawiono wysokość średnich wynagrodzeń w Polsce i 15 krajach dawnej UE, z uwzględnieniem osób z wyższym wykształceniem.

Najwyższe wynagrodzenie ogółem w 2002 r. w Polsce zanotowano w *górnictwie i kopalnictwie* (o 66% wyższe od średniej krajowej), *pośrednictwie finansowym* (62% powyżej średniej) oraz w *wytwarzaniu i zaopatrzeniu w energię i wodę* (23% powyżej średniej) (tabela 5), najniższe natomiast w *ochronie zdrowia i opiece społecznej* (77% średniego wynagrodzenia), *hotelach i restauracjach* (78%) oraz w *handlu i naprawach* (89%). W Unii Europejskiej (15 krajów) najwyżej oceniano pracę w takich dziedzinach jak *pośrednictwo finansowe* (o 35% wyższe od średniej unijnej), *administracja publiczna i obrona narodowa; ubezpieczenia społeczne* (24% powyżej średniej), *edukacja* (16% powyżej średniej) oraz *wytwarzanie i zaopatrzenie w energię i wodę* (15% powyżej). Natomiast najniższe było w *hotelach i restauracjach* (66% średniego wynagrodzenia unijnego), *handlu i naprawach* (85% średniego wynagrodzenia unijnego) oraz w *budownictwie* (89% średniego wynagrodzenia).

Warto zwrócić uwagę, że zarówno w Polsce, jak i w Unii Europejskiej wysokie wynagrodzenia uzyskują osoby zatrudnione w sekcji *pośrednictwa finansowego*, natomiast niskie – zatrudnione w *handlu i usługach*. Niekorzystne z punktu widzenia jakości kapitału ludzkiego, z powodu możliwej emigracji specjalistów, jest niskie wynagrodzenie w Polsce w sekcji *edukacja, ochrona zdrowia, pozostała działalność* (ok. 11% poniżej średniego wynagrodzenia), przy wysokim wynagrodzeniu w tej sekcji w Unii (9% powyżej średniego wynagrodzenia).

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na fakt, iż wynagrodzenie osób z wyższym wykształceniem w Polsce jest wyższe o około 50% od średniego wynagrodzenia ogółu zatrudnionych. W Unii Europejskiej wskaźnik ten jest niższy i wynosi ok. 40%. W Polsce najczęściej zarabiają zatrudnieni z wyższym wykształceniem w *górnictwie i kopalnictwie* (ok. 52% powyżej średniej dla osób z wyższym wykształceniem), *pośrednictwie finansowym* oraz *transporcie, gospodarce magazynowej i łączności* (ok. 40% powyżej średniej). Oso-

Tabela 5

Wynagrodzenie miesięczne brutto w 2002 r. w poszczególnych sekcjach a wynagrodzenie brutto ogółem w Polsce i Unii Europejskiej (15) z wyszczególnieniem wykształcenia wyższego

Wyszczególnienie	Symbol sekcji	Średnie wynagrodzenie (euro)		Średnie wynagrodzenie w ISCED 5-6 (euro)		Wynagrodzenie w ISCED 5-6 do wynagrodzenia średniego		Wynagrodzenie średnie ogółem	Wynagrodzenie w ISCED 5-6
		Polska	UE	Polska	UE	Polska	UE		
Ogółem		578	2451	873	3515	1,5	1,4	0,24	Polska/UE 0,25
W całej gospodarce poza rolnictwem, łowiectwem, leśnictwem, rybołówstwem i rybactwem		0,99	0,99	1,00	1,00	1,5	1,4	0,24	0,25
Górnictwo i kopalnictwo	C	1,66	1,14	1,52	1,30	1,4	1,6	0,34	0,29
Przetwórstwo przemysłowe	D	0,92	0,99	1,24	1,04	2,0	1,5	0,22	0,30
Wytwarzanie i zaopatrzenie w energię i wodę	E	1,24	1,15	1,25	1,05	1,5	1,3	0,25	0,29
Budownictwo	F	0,90	0,89	1,12	0,91	1,9	1,1	0,24	0,31
Przemysł (bez budownictwa)	C + D + E	1,01	1,00	1,26	1,04	1,9	1,5	0,24	0,30
Przemysł (z budownictwem)	C + D + E + F	0,99	0,98	1,24	1,02	1,9	1,5	0,24	0,30
Handel i naprawy	G	0,89	0,85	1,23	0,88	2,1	1,5	0,25	0,35
Hotele i restauracje	H	0,78	0,66	1,26	0,62	2,4	1,3	0,28	0,51
Transport, gospodarka magazynowa, łączność	I	1,14	1,00	1,40	0,97	1,8	1,4	0,27	0,36
Handel i usługi	G + H + I	0,97	0,86	1,29	0,88	2,0	1,5	0,27	0,36
Przedsiębiorstwa finansowe	J	1,62	1,35	1,40	1,18	1,3	1,2	0,28	0,30
Obsługa nieruchomości i firm	K	1,04	1,07	1,00	1,05	1,7	1,4	0,23	0,28
Administracja publiczna i obrona narodowa; ubezpieczenia społeczne	L	1,21	1,24	0,74	1,04	1,2	1,2	0,23	0,24

Edukacja	M	0,99	1,16	0,78	0,99	1,1	1,2	0,20	0,19
Ochrona zdrowia i opieka społeczna	N	0,77	1,04	0,85	0,94	1,5	1,3	0,18	0,21
Pozostała działalność usługowa, społeczna, komunalna, indywidualna	O	0,96	1,03	0,75	0,96	1,3	1,3	0,22	0,22
Edukacja, ochrona zdrowia, pozostała działalność	M + N + O	0,89	1,09	0,59	0,97	1,3	1,3	0,19	0,19

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu

(http://epp.eurostat.ec.eu.int/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572595&_dad=portal&_schema=PORTAL).

by legitymujące się wykształceniem wyższym najmniej zarabiają w *administracji publicznej, obronie narodowej i ubezpieczeniach społecznych* (74% średniego wynagrodzenia osób z wyższym wykształceniem), *pozostałej działalności usługowej, komunalnej, społecznej i indywidualnej* (75%), w *edukacji* (78%) oraz w *ochronie zdrowia i opiece społecznej* (85%). W Unii Europejskiej najczęściej zarabiają osoby z wyższym wykształceniem zatrudnione w *górnictwie i kopalnictwie* (30% powyżej średniego wynagrodzenia osób z wyższym wykształceniem) i w *pośrednictwie finansowym* (24%), natomiast najniżej szacowana jest praca w *hotelach i restauracjach* (62% średniego wynagrodzenia osób z wyższym wykształceniem), *handlu i naprawach* (88%) oraz w *budownictwie* (91%). Można więc zauważyć, że najwyższe wynagrodzenia w Polsce i w Unii występują w tych samych sekcjach, ale najniższe wynagrodzenia w innych – w Polsce w sekcjach związanych z budżetem, a w Unii – w ekonomicznych (handel, usługi).

Największe różnice między wynagrodzeniem osób z wykształceniem wyższym a średnim wynagrodzeniem wszystkich zatrudnionych w Polsce dają się zauważyć w hotelach i restauracjach, w której to sekcji osoby z wykształceniem wyższym otrzymują o 140% wyższe wynagrodzenie w stosunku do ogółu zatrudnionych (tabela 5). Niewiele niższe różnice występują w handlu i naprawach (110%) oraz przetwórstwie przemysłowym (100%). W Unii największe różnice występują w górnictwie i kopalnictwie (60%), przetwórstwie przemysłowym oraz w handlu i naprawach (po 50%). Zatem w Polsce zróżnicowanie wynagrodzeń jest znacznie większe niż w Unii Europejskiej.

Analizując stosunek wynagrodzeń w Polsce i krajach „starej” Unii Europejskiej ogółem i osób po studiach wyższych, można zauważyć, że wysokość wynagrodzenia w Polsce stanowi średnio 25% wynagrodzenia w Unii (tabela 5). Sekcją, w której różnica między wysokością wynagrodzenia w Polsce i Unii jest największa, jest *ochrona zdrowia i opieka społeczna*. Osoba zatrudniona w tej sekcji w naszym kraju otrzymuje średnio 18% wynagrodzenia osoby zatrudnionej w tej sekcji w Unii. Dla kolejnej sekcji – *edukacja* – wysokość wynagrodzenia otrzymywanego w Polsce wynosi 20% wynagrodzenia unijnego. Najmniejsze różnice występują w sekcjach *hotele i restauracje* oraz *pośrednictwo finansowe* (po 28% unijnego wynagrodzenia).

Wśród osób z wyższym wykształceniem największe różnice w wynagrodzeniach między Polską i Unią występują w *edukacji* (19% unijnego wynagrodzenia) oraz w *ochronie zdrowia i opiece społecznej* (21%), najmniejsze natomiast w sekcji *hotele i restauracje* (51%), w *transporcie, gospodarce magazynowej i łączności* (36%) oraz w *handlu i naprawach* (35%).

Wnioski

Dynamiczny wzrost liczby osób z wyższym wykształceniem powoduje, że takim poziomem wykształcenia legitymuje się coraz więcej osób zatrudnianych na stanowiskach nie wymagających wyższego wykształcenia, tj. pracownicy biurowi, średni personel, pracownicy usług osobistych itd. Podnoszenie poziomu wykształcenia, z punktu widzenia nakładów i efektów kształcenia (w tym poziomu wynagrodzenia), może więc się wydawać nieracjonalne, jednak w dużej części wynika ono prawdopodobnie z chęci rozwoju i zwiększania szans na zatrudnienie.

Faktem statystycznym jest, że osoby z wyższym wykształceniem otrzymują o około 50% wyższe wynagrodzenie od średniego wynagrodzenia wszystkich pracujących w Polsce. Zatem z punktu widzenia wysokości otrzymywanych wynagrodzeń można stwierdzić, że studiować warto. Innymi korzyściami, nie analizowanymi w artykule, są zapewne większe szanse na znalezienie pracy i niższe ryzyko bezrobocia.

Podając bardziej szczegółowo problem wynagrodzeń, warto zwrócić uwagę, że ich wzrost następuje w miarę upływu lat – im pracownicy są starsi, tym zarabiają lepiej. Zależność ta dotyczy w Polsce średniego wynagrodzenia wszystkich zatrudnionych oraz tych, którzy pracują w zawodach wymagających wysokich kwalifikacji. Charakterystyczne jest również to, że najniższe wynagrodzenie uzyskują osoby najmłodsze (do 29. roku życia), czyli nie mające dużego doświadczenia zawodowego. Wśród nich jedynie w dwóch pierwszych grupach zawodowych (*specjaliści, kierownicy, parlamentarzyści* itd.) wynagrodzenie przewyższa średnią krajową. Jednocześnie w tych dwóch grupach występuje największy odsetek osób mających wykształcenie wyższe.

W dawnej Unii Europejskiej wzrost wynagrodzeń następował do 59. roku życia, a powyżej tego wieku obniżał się. Dotyczy to, w przeciwieństwie do Polski, również dwóch pierwszych grup zawodowych, przy czym wynagrodzenie *specjalistów* obniża się już od 50. roku życia, natomiast wzrasta przez cały okres pracy zawodowej u *techników i innego średniego personelu* oraz u *robotników przemysłowych i rzemieślników* czyli w grupach, w których posiadanie wykształcenia wyższego nie wydaje się niezbędne.

Kwestią wartą zauważenia i – ewentualnie – wymagającą dalszych badań jest zatem odpowiedź na pytanie, czy w Polsce, w przeciwieństwie do Unii, wydajność pracy w dwóch pierwszych grupach zawodowych rośnie aż do przejścia na emeryturę? W takim przypadku być może wskazane byłoby przedłużenie wieku emerytalnego.

W odniesieniu do poszczególnych sekcji gospodarki w Polsce, wyższe wynagrodzenie jest związane zwłaszcza z kształceniem w dziedzinie ekonomii (*finanse, ubezpieczenia*), *administracji* oraz z kierunkami „politechnicznymi” – *górnictwem i kopalnictwem*, a także *wytwarzaniem i zaopatrzeniem w energię i wodę*. W Unii Europejskiej najwyższe wynagrodzenie było związane z kierunkami studiów społecznych i humanistycznych, związanych w dużej mierze z wynagrodzeniami otrzymywanymi z budżetu (*pośrednictwo finansowe, edukacja, administracja publiczna, obrona narodowa, ubezpieczenia społeczne*).

Pozytywny dla Polski jest wysoki odsetek osób studiujących na kierunkach ekonomicznych, gdyż po ich ukończeniu rosną możliwości otrzymywania relatywnie wysokiego wynagrodzenia. Negatywnie jednak należy ocenić spadek liczby osób studiujących na kierunkach inżynierskich. Osoby te bowiem mają w Polsce szanse na znalezienie zatrudnienia relatywnie lepiej płatnego. Niekorzystny, z punktu widzenia mikroekonomicznego, jest również wysoki odsetek osób studiujących w Polsce na kierunkach pedagogicznych, po których wynagrodzenie jest niższe niż średnia krajowa. Do tego dochodzi spadek popytu na pedagogów ze względu na niż demograficzny. Szansą natomiast dla tych osób na wyższe wynagrodzenie może być podjęcie pracy w państwach starej Unii (por. Kryńska, red. s. 207–244).

Istotne dla podejmowania decyzji o kształceniu może być dostrzeżenie, że w Unii Europejskiej wynagrodzenie osób pracujących na stanowiskach nie wymagających wysokich kwalifikacji jest relatywnie wyższe niż wynagrodzenie osób o podobnych kwalifikacjach

w Polsce. Może to wynikać ze spadku podaży osób mniej wykształconych, ale także ze wzrostu kwalifikacji osób na tych stanowiskach.

W Polsce występuje bardzo silny wzrost liczby osób z wyższym wykształceniem i konsekwencją tego faktu będzie zapewne relatywny spadek wynagrodzeń. Jednocześnie osoby legitymujące się wykształceniem wyższym będą napotykały coraz większe problemy ze znalezieniem pracy w zawodach wymagających takiego wykształcenia i swoje poszukiwania pracy skierują na zawody, przy których wykonywaniu takie wykształcenie nie wydaje się konieczne. W efekcie nieefektywne z punktu widzenia otrzymywanego wynagrodzenia może się okazać w najbliższych latach masowe podejmowanie studiów wyższych przez absolwentów szkół średnich, zwłaszcza przez tych, którzy nie czynią tego głównie dla własnego rozwoju czy też mają mniejsze zdolności do nauki. Efektywniejsze dla nich może się okazać rozwijanie własnych umiejętności, przy których cenniejsze będą praktyka i doświadczenie niż fakt posiadania dyplomu szkoły wyższej.

Literatura

Begg D., Fischer S., Dornbusch R. 1995

Mikroekonomia, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Białecki I., Sikorska J. (red.) 1998

Wykształcenie i rynek, Wydawnictwo Tepis, Warszawa.

Drucker RF. 2002

Myśli przewodnie Druckera, MT Biznes, Warszawa.

Janaszek K. 2002

Rola motywacji w procesie kształcenia studentów niefilologów, „Przegląd Zachodniopomorski”, nr 1.

Kryńska E. (red.) 2000

Mobilność zasobów pracy, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

Riffkin J. 2001

Koniec pracy, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.

Samuelson P., Nordhaus W.D. 1996

Ekonomia, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Strony www:

GUS: http://www.stat.gov.pl/dane_spolgosp/praca_ludnosc/bezrobocie_rejestrowane/2005-llkw/1-12.xls

http://www.praca.gov.pl/index.php?page=klasyfikacja_zawodow&klasyfikacja_zawodow_id=1

Jacek Kochanowski

Ponowoczesne społeczeństwo wiedzy – kilka uwag porządkujących

Przełom roku 1989 postawił nowe wyzwania przed polskim szkolnictwem wszystkich stopni oraz przed polityką edukacyjną i naukową państwa.

Transformacja polityczna (odnowienie instytucji i procedur demokratycznych oraz zainicjowanie procesu tworzenia społeczeństwa obywatelskiego) i gospodarcza (unikatowe w historii gospodarczej świata przejście od niewydolnej gospodarki „realnego socjalizmu” do modelu gospodarki kapitalistycznej) wymagała powiązanej z nimi transformacji polskiego systemu edukacyjnego oraz reformy polityki naukowej, tak aby powstały narzędzia i warunki do stworzenia w naszym kraju społeczeństwa opartego na wiedzy. Autor wskazuje powody, dla których budowanie zrębów społeczeństwa wiedzy uważa za immanentny element procesów transformacji oraz podstawowe problemy wiążące się z kształtowaniem przestrzeni społecznej, w której podstawowym kapitałem społecznym staje się wiedza i powiązane z nią umiejętności. W drugiej części artykułu wskazuje na różnicę między społeczeństwem nowoczesnym, w którym wiedza jest przede wszystkim funkcją władzy, a społeczeństwem ponowoczesnym, w którym wiedza staje się coraz wyraźniej także funkcją oporu przeciw władzy. W przekonaniu autora dopiero uwzględnienie owej drugiej perspektywy umożliwi adekwatne ujęcie problematyki społecznej funkcji wiedzy.

Spółeczeństwo wiedzy¹

Zacznijmy od zdefiniowania pojęcia podstawowego:

„W skali globalnej, regionalnej i lokalnej doświadczamy przemian, które kształtują nowy typ społeczeństwa opartego na wiedzy i informacji. W takim społeczeństwie inwestowanie w edukację staje się głównym czynnikiem wzrostu gospodarczego i postępu społecznego. Najbardziej efektywne wsparcie rozwoju gospodarczego ma miejsce tam właśnie, gdzie system edukacyjny pomaga

¹ Społeczeństwu wiedzy poświęcony był numer 2/22/2003 półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”. Autorzy zawartych w nim artykułów omawiają różne aspekty tworzenia społeczeństwa opartego na informacji i wiedzy w kontekście przemian transformacyjnych.

tworzyć i podtrzymywać kapitał społeczny pozostający w istotnym związku z rozwojem gospodarczym. Mając na uwadze fakt, iż przełom cywilizacyjny, jakiego doświadczamy, spowodowany jest rosnącą rolą nauki i edukacji, można postawić stwierdzenie, iż podstawowym zasobem epoki postindustrialnej, epoki społeczeństwa uczącego się jest wiedza w istotnym stopniu określająca jakość kapitału społecznego” (Solarczyk-Ambrozik 2003).

Spółeczeństwo wiedzy zatem to w rozumieniu socjologicznym taki typ społeczeństwa, w którym wiedza i powiązane z nią umiejętności stanowią podstawowy element społecznego kapitału jednostki oraz modernizacyjnych zasobów społeczeństwa. Niesie to ze sobą dwie podstawowe konsekwencje. Po pierwsze, warunkiem sukcesu modernizacyjnego państwa, także tego związanego z procesem transformacji politycznej i gospodarczej oraz z procesem utrzymania korzystnych skutków owej transformacji w okresie posttransformacyjnym – sukcesu rozumianego jako wszechstronny kulturowy, polityczny, gospodarczy i społeczny rozwój kraju – jest inwestycja w wiedzę i w naukę jako główną instytucję zajmującą się wytwarzaniem oraz rozpowszechnianiem wiedzy. Po drugie zaś, warunkiem pomyślnego odnalezienia się jednostki w konkurencyjnej gospodarce wolnorynkowej, a co za tym idzie, warunkiem jej sukcesu biograficznego, jest gruntowne, możliwie wszechstronne i długotrwałe (łącznie z uczestnictwem w instytucjach edukacji permanentnej) inwestowanie we własne wykształcenie. Rzecz odwracając, należy stwierdzić, iż państwo nie inwestujące w rozwój wiedzy, w tym w rozwój instytucji naukowych i edukacyjnych, skazuje siebie w krótszej lub dłuższej perspektywie na wyhamowanie procesów modernizacyjnych, zmniejszenie tempa rozwoju społecznego, kulturowego i gospodarczego aż do wartości ujemnych. Podobnie jednostka, która nie inwestuje – bądź nie ma możliwości inwestowania z powodu procedur dyskryminacji i wykluczenia społecznego – we własny kapitał wiedzy i umiejętności skazuje siebie (bądź jest skazywana) na marginalizację i pauperyzację, nie osiągając tym samym satysfakcjonującego poziomu życia i satysfakcjonującego stopnia samorealizacji.

Powyższe generalne tezy wyjściowe domagają się uściśleń i wyjaśnień, zwłaszcza zaś zasadne wydaje się doprecyzowanie powodów, dla których tak kategorycznie wiąże sukces transformacji polityczno-gospodarczej państwa z procesami budowania społeczeństwa wiedzy, uzależniając w dodatku od efektywności owych procesów trwałość tego sukcesu w okresie posttransformacyjnym.

Pierwsza teza wspierająca owo przekonanie brzmi: *nie istnieje dobrze funkcjonująca demokracja bez wykształconego społeczeństwa*. Tylko społeczeństwo dysponujące odpowiednią wiedzą jest w stanie rozpoznać, które z różnorodnych interakcji społecznych tworzących klucze przestrzeni społecznej są relacjami wartymi podtrzymania ze względu na pomyślność wszystkich obywateli – a co za tym idzie, pomyślność polityczną i gospodarczą państwa – które zaś tej pomyślności stoją na drodze. Mając zdolność do racjonalnej oceny faktycznego stanu państwa na podstawie informacji dostarczanych przez media lub uzyskiwanych inną drogą, społeczeństwo wykształcone jest w stanie podejmować racjonalne decyzje wyborcze, od których zależy przyszłość każdego państwa. Rzecz odwracając, społeczeństwo niewykształcone i niezdolne do racjonalnej oceny stanu państwa jest skłonne ulegać populistycznym siłom politycznym przedstawiającym nierealne koncepcje – czy to makroekonomiczne, czy to polityczne – dotyczące możliwej naprawy istniejącego stanu rzeczy. Dojście zaś do władzy niekompetentnych populistów wybranych głosami obywateli zanie-

pokoionych trudnościami okresu transformacyjnego może obrócić wniwecz wysiłek wszystkich ekip, które pracowały na rzecz zbudowania w Polsce stabilnego systemu demokratycznego i nowoczesnej gospodarki kapitalistycznej. Inna możliwość zachowania się niewykształconych obywateli to apatia wypływająca z przekonania, iż nie ma możliwości zmiany niekorzystnych zjawisk zachodzących w sferze społecznej lub gospodarczej oraz rezygnacja znacznej części społeczeństwa z czynnego prawa wyborczego. Należy przy tym pamiętać, iż poziom wykształcenia jest jedną ze zmiennych najbardziej wpływających na postawy wyborcze Polaków, czego dowodzą wieloletnie badania politologów i socjologów (por. Raciborski 1997; Markowski, red. 2003). Osoby wykształcone chodzą na wybory chętniej (w niektórych latach odsetek osób z wykształceniem wyższym uczestniczących w wyborach przewyższał dwukrotnie odsetek osób z wykształceniem średnim i podstawowym) i głosują racjonalniej (potrafią podać argumenty na rzecz swojego wyboru, znają programy wyborcze komitetów, na które oddają swój głos, wybierają racjonalne programy polityczne, to jest takie, które przynajmniej w zasadniczych zarysach opierają się na diagnozie istniejącego stanu procesów społecznych i gospodarczych, wskazują konieczne zmiany i zawierają projekty osiągnięcia pożądanego stanu rzeczy).

Odpowiedzią zatem na podnoszony nie tylko przez socjologów problem konieczności aktywizacji społeczeństwa polskiego jest postulat edukacji, zarówno tej podstawowej edukacji obywatelskiej, mającej na celu uświadomienie już dzieciom i młodzieży znaczenia aktu wyborczego w mechanizmach demokratycznych, jak i edukacji w ogóle, jako najważniejszego lekarstwa na apatię, zniechęcanie i wycofanie. Człowiek wiedzy to człowiek działania, trudności są dla niego wyzywaniem, nie zaś zniechęcającym nieszczęściem. Wiedza, umożliwiając diagnozę i opracowanie strategii przezwyciężenia trudności, jest fundamentem aktywności obywatelskiej, umożliwiając każdej i każdemu z nas aktywne włączenie się w procesy demokratycznego zarządzania państwem. Oczywiście, wiedza, co koniecznie trzeba podkreślić, nie jest czynnikiem bezwzględnie wystarczającym w racjonalizacji procedur demokratycznych. Przywoływane badania wskazują, iż także osoby z wyższym wykształceniem oddają swoje głosy na ugrupowania populistyczne lub rezygnują z udziału w wyborach, jednak czynią to o wiele rzadziej niż osoby z wykształceniem podstawowym i średnim (por. Markowski, red. 2002). Choć zatem oprócz wiedzy znaczenie mają inne czynniki, np. środowiskowe (rozpowszechnienie postaw obywatelskiego zaangażowania w środowisku danej jednostki) czy też osobowościowe (różnorodnie uwarunkowane postawy wycofania i niewiary w możliwości skutecznego oddziaływania na rzeczywistość), to jednak można zaryzykować tezę, iż wiedza przyczynia się do kształtowania postaw obywatelskich i związanej z nimi aktywności w ramach procedur demokratycznych oraz bez wątpienia jest czynnikiem racjonalizacji postaw wyborczych.

Warto jednak pamiętać, iż pojęcie demokracji i społeczeństwa demokratycznego obejmuje większy zakres znaczeniowy niż tylko zestaw procedur i instytucji umocowanych konstytucyjnie, takich jak wolne wybory umożliwiające pokojową zmianę władzy, kontrola społeczna nad sposobem sprawowania tej władzy czy zasada trójpodziału władzy. Te bowiem procedury stanowią dopiero o stworzeniu warunków brzegowych do konstrukcji zrębów społeczeństwa demokratycznego. Społeczeństwo demokratyczne to, jeśli mogę się pokusić o stwierdzenie hasłowe, społeczeństwo dialogu, społeczeństwo publicznej debaty, w której toku wypracowywane są zasady współżycia społecznego. Przestrzeń społeczna, która zasługuje na miano przestrzeni demokratycznej jest przestrzenią wypełniającą pos-

tulat sprawiedliwości, czyli – w uproszczeniu rzecz ujmując – przestrzenią pozbawioną mechanizmów marginalizacji, wykluczenia i dyskryminacji ekonomicznej, społecznej czy kulturowej (por. Rawls 1994; 1998). Demokracja bowiem w najbardziej podstawowym rozumieniu to „władza ludu”. Społeczeństwo – wszyscy mieszkańcy danego terytorium, cieszący się pełnią praw obywatelskich – jest właścicielem i zarządcą państwa. Aktywność obywatelska nie może ograniczać się jedynie do aktu wyborczego – choć jest on oczywiście fundamentalnie ważny – ponieważ równie istotny jest trwający także między kolejnymi wyborami dialog społeczny, w toku którego formułowane są przez grupy i kategorie społeczne różnorodne postulaty i zastrzeżenia wobec istniejącego stanu rzeczy, sygnalizowane są powstające problemy społeczne i poszukiwane sposoby ich skutecznego rozwiązania. Ta publiczna debata jest o tyle doniosła, że w kluczowej, w moim przekonaniu, dla istnienia demokracji idei państwa sprawiedliwego zawarty jest postulat pełnego, rzeczywistego i nieskrępowanego udziału wszystkich bez wyjątku obywateli w kształtowaniu przestrzeni społecznej, dzięki czemu wszyscy obywatele będą mogli uzyskać niezbędną dla realizacji swoich życiowych aspiracji przestrzeń wolności, nie zagrażając jednocześnie wolności i bezpieczeństwu swych współobywateli. Jürgen Habermas w swoich głośnych książkach (por. np. Habermas 2002) zwraca uwagę na to, że podstawową przyczyną kryzysu współczesnego społeczeństwa jest kryzys sfery publicznej i choć oczywiście możemy się spierać, czy dialog zawsze jest możliwy i czy rzeczywiście wszelkie problemy społeczne mogą być usuwane wyłącznie za pomocą procedur komunikacyjnych, to nie ulega jednak wątpliwości, że dialog, porozumienie i negocjacje są i pozostaną podstawowymi sposobami zarządzania zróżnicowaną przestrzenią społeczną. Jeśli tak, to dla właściwego i skutecznego funkcjonowania demokracji – którą w tym kontekście możemy określić jako ustrój oparty na procedurach komunikacyjnych – znaczenie kluczowe ma wiedza i umiejętności umożliwiające obywatelowi poprawne i satysfakcjonujące uczestnictwo w sferze publicznego polilogu – wielokrotnionego dialogu. Wiedza pozwala na uczestnictwo w grze demokratycznej, dzięki niej bowiem obywatel zna mechanizmy nią rządzące, wiedza umożliwia mu racjonalną ocenę postulatów różnych grup społecznych, umożliwia także znalezienie kompromisu rozwiązującego konflikt między sprzecznymi interesami i postulatami. Wiedza jest niezbędnym elementem kapitału społecznego jednostki która, jako się rzekło, ma efektywnie uczestniczyć w procesach państwa demokratycznego.

Warto jednak zwrócić uwagę na to, z jakim rodzajem wiedzy mamy do czynienia w obrębie procedur komunikacyjnych charakterystycznych dla sprawiedliwej przestrzeni społecznej. Można wskazać na dwa jej rodzaje, oba znaczące w doniosły sposób owe procedury. Chodzi z jednej strony o wiedzę ekspercką, a zatem tę wiedzę, która, wypracowywana w obrębie instytucji eksperckich (instytucji wiedzy) i następnie przekazywana odbiorcom społecznym, stanowi podstawę, na której każdy i każda z nas „mapuje” otaczającą go/ją rzeczywistość i konstruuje koncepcję świata oraz koncepcję siebie. Koncepcje te nie są, oczywiście, oparte wyłącznie na wiedzy, ale także na czynnikach pozaracjonalnych (np. na wierze religijnej bądź na przekazywanych transgeneracyjnie „kliszach poznawczych”), jednak wiedza odgrywa w nich bez wątpienia ważną rolę, przede wszystkim działając w obrębie charakteryzowanych przez Michela Foucaulta (1998) mechanizmów wiedzy/władzy. Wiedza ekspercka stanowi o pozycjach, z jakich rozpoczynany jest dialog w przestrzeni publicznej, konstytuuje wyjściowe stanowiska i odpowiada za wstępne ustalenie racjonalnych reguł komunikacji. Z drugiej jednak strony elementem procedur komunikacyjnych jest

wiedza polilogiczna, a zatem wiedza, która jest produktem i efektem komunikacji, która oznacza zmianę danych zebranych w obrębie wiedzy eksperckiej, wywołaną bezpośrednimi kontaktami z partnerami dialogu, poznaniem ich i wysłuchaniem ich głosu. Odwołując się do analiz Habermasa, można różnicę między tymi dwoma rodzajami wiedzy opisywać jako różnicę między wiedzą przedmiotową, a zatem wiedzą ekspercką opartą na poznawczej relacji podmiot → przedmiot, a wiedzą polilogiczną, powstałą w wyniku interakcji podmiot → podmiot. Te dwa rodzaje wiedzy wzajem się wspierają i przenikają, pierwsza wyznacza ramowy punkt wyjścia procesów komunikacyjnych, druga zaś ma stanowić punkt dojścia. Jest to o tyle istotne, że wiedza ekspercka stanowi, zgodnie z ustaleniami Foucaulta, zazwyczaj produkt relacji władzy, pozostaje zatem uwikłana w stosunki władzy, nie może więc być skutecznym i wystarczającym środkiem rozwiązywania problemów społecznych, przede wszystkim tych związanych z generowaniem w obrębie przestrzeni społecznej nierówności i wykluczeń. Wiedza polilogiczna, powstająca w wyniku interakcji z Drugim – partnerem dialogu – i będąca wyrazem uwzględnienia jego głosu, może zaś stanowić bardziej skuteczny środek prowadzący do przewyższenia owych stosunków władzy. Do tego wydaje się nas namawiać Foucault wskazując, że przestrzeń oporu wobec generujących niesprawiedliwość relacji władzy należy budować w obrębie samych owych relacji, wykorzystując do tego celu to samo narzędzie, które jest stosowane przez eksperckie procedury przemocy – wiedzę. Musi to być jednak wiedza innego rodzaju, o innej genezie i innych skutkach niż ma to miejsce w odniesieniu do wiedzy eksperckiej. Warunki te spełnia wiedza określona przez mnie mianem *polilogicznej*. Wątek ten podejmę w dalszej części artykułu.

Dodajmy od razu: kwestia znaczenia wiedzy dla rozwiązywania problemów społecznych poprzez dialog i likwidowania w ten sposób napięć społecznych jest kwestią nie tyle wysublimowanej teorii, ile pragmatyki społecznej. Generowanie obszarów wykluczeń w przestrzeni społecznej jest niebezpieczne z punktu widzenia celów modernizacyjnych, choćby z najbanalniejszego powodu narastających wśród wykluczonych postaw protestu i buntu, mogących zagrozić właściwemu funkcjonowaniu państwa. Alternatywą dla sprawiedliwego społeczeństwa dialogu jest społeczeństwo oparte na przemocy, dzięki której jakaś część społeczeństwa narzuca pozostałej części swoje rozwiązania i strategie, korzystając z owej, chwilowej zazwyczaj, przewagi i pozycji dominującej w systemie społecznym. Ta przewaga i ta dominacja nigdy nie są trwałe, uzyskany w ten sposób stan społeczny nigdy nie jest stabilny. W dobie społeczeństwa informacyjnego taka dominacja oraz wiążące się z nią przywileje, niesprawiedliwości i inne patologie stają się natychmiast widoczne i wzbudzają reakcje protestu wśród warstw zdominowanych. Protest ten zaś przekłada się bardzo często na zachowania destrukcyjne, o których wspominałem wyżej: udzielanie poparcia siłom populistycznym, apatia obywatelska, kanalizowanie niezadowolonych w działania nielegalne. Nierównowaga społeczna i dominacja jest sytuacją niezdrową i niebezpieczną, a podstawowym sposobem jej zmiany jest – jak to słusznie wskazuje Habermas – rekonstrukcja sfery publicznej jako sfery społecznego polilogu. Prowadzić zaś konstruktywny dialog mogą tylko osoby mające wiedzę, to jest zdolne do dokonania analizy sytuacji, do wyciągnięcia wniosków, wypracowania strategii naprawy, przedstawienia i wysłuchania argumentów, a wreszcie – przyjęcia kompromisu osiągniętego na podstawie racjonalnej oceny sytuacji. Fundamentem tego rodzaju procedury demokratycznego polilogu jest wiedza w obu przedstawionych wyżej odmianach, wiedza eksper-

cka i wiedza polilogiczna, bez niej bowiem dialog zamienia się w emocjonalny festiwal prelekcji.

Teza druga: *zmiany transformacyjne muszą być powiązane z rozwojem społeczeństwa obywatelskiego rozumianego jako społeczeństwo codziennej troski o przestrzeń publiczną*. Słowo „troska” wydaje się tu o tyle na miejscu, że oddaje pewien ważny aspekt procesów modernizacyjnych: otóż nie dokonują się one same z siebie mocą pierwotnego impulsu nadanego im na początku okresu transformacyjnego. Przebudowa państwa wymaga rzeczywistej i aktywnej troski nie tylko ze strony aparatu władzy, ale także, a może przede wszystkim, ze strony obywateli, którzy są w stanie moderować owe zmiany tam, gdzie są one najbardziej – lub może najmniej, jeśli modernizacja utknęła w martwym punkcie – widoczne. Troska ta zaś wymaga wiedzy, która umożliwi przejście od pojmowania tego-co-publiczne jako „niczyje”, do pojmowania tego-co-publiczne jako „tego-co-wspólne”, a zatem także *moje*, nie tyle w sensie posiadania, ile w sensie odpowiedzialności. Troska i odpowiedzialność obywateli za funkcjonowanie ich małych społeczności oraz za przekładanie się wielkich przemian na małą, lokalną skalę jest jednym z podstawowych elementów warunkujących powodzenie transformacji. Aktywność obywatelska, zwłaszcza ta wyrażająca się w działalności organizacji pozarządowych, jest niesłuchanie istotnym czynnikiem zmian, albowiem przejawia się zazwyczaj wszędzie tam, gdzie nie jest w stanie skutecznie działać państwo ze swoimi agendami władzy. W wielu dziedzinach „trzeci sektor” staje się „pierwszym sektorem”, przejmując odpowiedzialność za przemiany na najbardziej podstawowym poziomie. Potrzebna jest tu wiedza rozumiana jako znajomość mechanizmów modernizacyjnych i roli wspólnot lokalnych we włączaniu ich małych środowisk w nurt wielkich przemian, potrzebna jest tu wiedza rozumiana jako kompetencja w wielu różnych obszarach codziennego życia społeczności lokalnej. Wiedza pozwala na odejście od modelu biernego wyczekiwania na poprawę losu w wyniku działań „onych” z władzy i wkroczenie w sferę aktywności obywatelskiej, aktywności niesłuchanie istotnej dla sukcesu modernizacyjnego na podstawowym, a zatem najważniejszym, poziomie.

Teza trzecia – najmniej dyskusyjna: *wiedza jest podstawowym motorem rozwoju gospodarki i warunkiem skutecznego uczestnictwa w grze wolnorynkowej*. Prawo to spełnia się zarówno w odniesieniu do drobnej przedsiębiorczości, gdzie warunkiem sukcesu jest umiejętność dostosowania oferty i rodzaju działalności do potrzeb rynku, jak i w odniesieniu do wysoko wyspecjalizowanych ekspertów, którzy stanowią najbardziej cenny i poszukiwany element „zasobów ludzkich”. Zapotrzebowanie na niewykwalfikowaną siłę roboczą jest niemal żadne, standardem zaś pozostaje posiadanie wiedzy i umiejętności na możliwie wysokim poziomie nie w jednej, ale w kilku dziedzinach. Chwiejność makroekonomiczna przestrzeni wolnorynkowej wymusza daleko idącą mobilność i elastyczność, w tym także tę związaną z koniecznością zmiany rodzaju aktywności zawodowej. Wiedza i powiązane z nią umiejętności są coraz istotniejszym – niektórzy powiadają, że konstytutywnym – elementem kapitału społecznego jednostki. Ponadto – o czym już nikogo chyba nie trzeba przekonywać – u podstaw rozwoju gospodarki leży uwarunkowana rozwojem wiedzy i umiejętności innowacyjność, kluczowa przy nadrabianiu przez Polskę zapóźnień cywilizacyjnych. Gospodarka, która się rozwija to gospodarka innowacyjna, gospodarka oparta na wiedzy wysoko wykwalifikowanych ekspertów i wypracowywanym przez nich postępie.

Podsumujmy: wiedza jest fundamentem przemian modernizacyjnych, ponieważ przygotowuje obywateli do racjonalnego uczestnictwa w procedurach demokratycznych, w tym procedurach polilogu w obrębie sfery publicznej, ponieważ stoi u źródeł aktywności obywatelskiej w mikroskali przemian społecznych, zapewniając zarazem tym przemianom niezbędny fundament, ponieważ staje się atrybutywną właściwością uczestnictwa w procesach gospodarczych. Wiedza staje się zasadą postindustrialnego społeczeństwa.

Wiedza a władza

Wobec tak odważnych i daleko idących konstatacji pozostaje jednak postawić niezwykle istotne pytanie o naturę tej wiedzy, która ma stanowić podstawowy element wyposażenia społecznego jednostek oraz najważniejszy czynnik modernizacji społeczeństwa i państwa. A mówiąc ściślej – pytanie o relacje między tak pojmowaną i sytuowaną w sieci relacji społecznych wiedzą a władzą, jaka na owej wiedzy może być ufundowana. Związek między wiedzą (naukową, ekspercką) a władzą w społeczeństwie nowoczesnym został scharakteryzowany w przekonujący sposób przez Michela Foucaulta (1987; 1998). Wykazał on mianowicie, iż na początku nowoczesności, w reakcji na przemiany kulturowe i społeczne, pojawił się w naszym kręgu kulturowym nowy sposób sprawowania władzy. Posłuszeństwo normie, tej usankcjonowanej prawnie, ale także i tej obowiązującej mocą obyczaju, wymuszano nie – jak w czasach przednowoczesnych – uciekając się do przemocy fizycznej, kaźni będącej spektakularnym pokazem zemsty królewskiej na tych poddanych, którzy ośmielili się przekroczyć ustanowioną normę, ale za pomocą technik o wiele subtelniejszych, zwanych przez Foucaulta technikami dyscyplinarnymi, a polegającymi, w ogromnym uproszczeniu rzecz ujmując, na takim kształtowaniu jaźni czy też tożsamości jednostki, by normę uważała ona nie za wyraz ograniczającego ją przymusu, lecz „wewnętrzny głos” płynący z głębin rzekomo niezależnego i autonomicznego „ja”. Tymczasem – dowodzi francuski filozof – „ja” jest produktem normalizujących procedur przemocy, mechanizmu ujarznienia (*assujettissement*). W jaki sposób owo ujarznienie się dokonuje? Otóż właśnie przede wszystkim za pomocą wiedzy, tej wiedzy, która jest nam dostarczana – jako obiektywna i niepodważalna informacja o rzeczywistości – od pierwszych naszych dni i która w związku z tym determinuje nasz sposób postrzegania świata i, co za tym idzie, samych siebie. Oczywiście, ogromnie ważną rolę w tym procesie odgrywają ci, którzy się zajmują wytwarzaniem wiedzy. Ludzie nauki stanowią, odwołując się do określenia Anthony'ego Giddensa (2001), kluczowe ogniwa systemu eksperckiego. To oni, dzięki swemu społecznemu statusowi „tych-którzy-wiedzą”, mają ostateczny głos w sprawie normy i nie-normy, to oni zatem wpływają na postać wiedzy, jaka jest każdej i każdemu z nas przekazywana na różnych etapach naszego procesu edukacyjnego. Wiedza – taki ostrożny wniosek można bez wątplenia wyprowadzić z powyższych rozważań – nie jest neutralna wobec procesów i zjawisk społecznych, nie powstaje „na zewnątrz” systemu kulturowego, lecz jest jego immanentnym elementem. Wiedza rozumiana w tym kontekście jako wiedza o przebiegu granicy między tym, co „normalne” (a zatem: zdrowe, pożądane, oczekiwane, służące „dobru społecznemu”) a tym, co „nienormalne” (a zatem: odrzucone, niezdrowe, niepożądane), ta, jak pisze Zygmunt Bauman (1990; 1996; 2000), ustanawiająca granice wiedza stanowi podstawę procedur konstruowania porządku społecznego. Śladami zatem Foucaulta, Giddensa i Baumana dochodzimy do odkrycia innego wy-

miaru „społeczeństwa wiedzy”: jest to społeczeństwo, w którym wiedza stanowi nie tylko podstawowy czynnik rozwoju cywilizacyjnego (przede wszystkim jako innowacja) oraz fundamentalny czynnik rozwoju osobistego i samorealizacji (jako edukacja), ale jest immanentnym elementem procedur władzy. A skoro władzy, to – dopowiedzmy od razu to, o czym wspominałem wyżej – także i oporu.

Warto przy tym zauważyć, iż chodzi tu w gruncie rzeczy o dwa rodzaje władzy i dwa rodzaje związanej z nimi wiedzy, które w owym podwójnym układzie binarnym wywołują skutki niezwykle istotne dla kształtu przestrzeni społecznej. Pierwszy rodzaj władzy to władza związana z panowaniem nad światem, u której fundamentów leży wiedza instrumentalna, techniczna, ścisła. Drugi typ władzy to władza związana z panowaniem nad ludźmi, władza oparta na wiedzy humanistycznej, społecznej, tej dotyczącej „spraw ducha”. Warto od razu zauważyć: punktem wspólnej troski obu typów władzy jest dążenie do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa: z jednej strony bezpieczeństwa od nieprzewidywalnych kaprysów „natury”, z drugiej zaś – bezpieczeństwa od destrukcyjnych i zagrażających ładowi społecznemu zachowań człowieka. Oto jednak zasadnicza różnica: celem wiedzy instrumentalnej i w związku z tym celem powiązanej z nią władzy jest kontrola materii nieożywionej. W przypadku tego typu władzy poznanie – to w bardzo ścisłym sensie zarazem panowanie: poznać mechanizmy rządzące powstawaniem danego typu nowotworu – to umieć zapanować nad jego niszczącym działaniem, poznać okoliczności powstawania tornad – to umieć zapanować nad skutkami przez nie wywołanymi poprzez odpowiednio wczesne zabezpieczenie, poznać naturę promieniowania docierającego do nas od naszej gwiazdy – to umieć się uchronić przed negatywnymi skutkami owego promieniowania. Tego typu wiedza instrumentalna, wiedza techniczna, jest zatem podstawową bronią człowieka w walce z siłami natury. Celem zaś władzy – określimy ją tak – duchowej i powiązanej z nią wiedzy humanistycznej jest władza nad człowiekiem i nad sprawami ludzkimi, nad ludzkimi pragnieniami, pragnieniami, instynktami, dążeniami, aspiracjami. Sprawować władzę – to zatem w tym przypadku tak regulować owe pragnienia i potrzeby, by odpowiadały kulturowo usankcjonowanej normie społecznej.

Charakter władzy eksperckiej jest niezwykle skomplikowany, jest bowiem władzą rozplenioną, jest siecią relacji władzy niż władzą scentralizowaną. To oznacza, że nie można odpowiedzieć na pytanie „kto ma władzę”, ale, co ujawnia w swoich pracach Michel Foucault, jedynym zasadnym pytaniem jest pytanie o to, „gdzie władza się przejawia”. A przejawia się, jak pisałem wyżej, w procedurach normatywizacji, w tych wszystkich różnorodnych technikach konstruowania i utrwalania ładu społecznego. Otóż wiedza ta służy przejściu od stanu chaosu – w tym wypadku chaosu społecznego, będącego wyrazem sprzecznych oddziaływań ludzkich namiętności, pragnień, potrzeb i dążeń – do stanu społecznego porządku, w którym ów amalgamat konfliktowych z natury interakcji zostaje okiełznany i podporządkowany normie. Wiedza odnosząca się do spraw „ducha”, jak ją pierwotnie określano, czyli wiedza humanistyczna, to wiedza, której zadaniem jest zapanowanie nad ludzką różnorodnością oraz okiełznanie jej do postaci uporządkowanego oraz możliwie jednorodnego ładu.

Ani wiedza instrumentalna, ani wiedza duchowa nie są zatem instancjami neutralnymi, ale są wyrazem zaangażowania człowieka w panowanie nad rzeczywistością. Wiedza instrumentalna jest wyrazem dumnej wyższości człowieka nad naturą, wyrazem jego władzy nad materią. Władzy dwuznacznej – okazuje się bowiem, że zachłanne i bezkrytyczne z niej

korzystanie doprowadziło nas do – jeśli wolno mi sięgnąć po słownik Urlicha Becka (2002) – stanu narastającego ryzyka. Ale, dodajmy od razu, także wiedza duchowa jest wiedzą podporządkowaną – przywołajmy określenie Fryderyka Nietzschego (2003) – woli mocy wyrażającej się jako wola władzy, pragnienie panowania nad człowiekiem. Konsekwencją zaś tego pragnienia jest także degradacja człowieczeństwa, ściślej zaś: degradacja zróżnicowanego sposobu przejawiania się człowieczeństwa w przestrzeni społecznej. Najprościej rzecz ujmując, degradacja owa polega na przekształceniu obecnych w każdym społeczeństwie procedur normalizacyjnych (związanych z budowaniem norm społecznych regulujących wszelkie społeczne interakcje) w procedury uniformizacyjne. To prawda bowiem oczywista, znana wszystkim władcom totalitarnym: najłatwiej rządzić społeczeństwem całkowicie jednorodnym, a przede wszystkim jednomyślnym. Norma – a raczej precyzyjna, wyznaczana przez wiedzę ekspercką granica między normą i nie-normą – skutkuje wykluczeniem poza przestrzeń społeczną widzialności tego wszystkiego, co arbitralnie uznane zostaje za nie-normalne. W konsekwencji – do pełnoprawnego uczestnictwa w przestrzeni społecznej dopuszczony zostaje tylko jeden scenariusz realizowania człowieczeństwa, ten opisany nakazami normatywnymi. Władza, co podkreśla w swoich pracach także Bauman, opierając się w swych działaniach na wiedzy eksperckiej, pewne sposoby bycia człowiekiem wykreśla z rejestru tych dopuszczalnych, projektując – użyjmy pojęcia Foucaulta – techniki korekcyjne zmierzające do przekształcenia niechcianego, nie-normatywnego człowieczeństwa na człowieczeństwa oczekiwane i normatywne. Nie miejsce tu na szczegółowe charakteryzowanie owych obszarów wykluczeń, wystarczy przypomnieć, że do najważniejszych z nich i najsilniej obecnie analizowanych w obrębie teorii społecznej należy wykluczenie kobiet (ściślej – nie-męskiego rodzaju [*gender*] człowieczeństwa) oraz osób homoseksualnych (ściślej – nie-heteroseksualnych). Pierwsze z wykluczeń analizowane jest w obrębie zajmującej coraz ważniejsze miejsce także w polskiej myśli socjologicznej społecznej teorii *gender* (zwanej także studiami *gender* – *gender studies*), drugie zaś w obrębie społecznej teorii *queer* (zwanej także studiami *queer* – *queer studies*).

Tym, co ze względu na podstawowy temat niniejszego artykułu zajmuje nas najbardziej jest podwójna rola wiedzy w owym procesie uniformizacji i monotypizacji człowieczeństwa (oraz jego sposobu przejawiania się w przestrzeni społecznej). Wiedza – jako szczególnego typu wiedza ekspercka, a zatem wiedza/władza – jest zasadniczym czynnikiem sprzyjającym owym różnorodnym typom wykluczenia, ale także, dodajmy to od razu, podstawowym czynnikiem oporu. W moim bowiem przekonaniu jeśli uzasadnione jest mówienie o przejściu między epoką nowoczesności do epoki ponowoczesności, to tylko w kontekście zmiany społecznej funkcji wiedzy: wiedza przestaje być wyłącznie narzędziem władzy, czy to nad światem materialnym, czy to nad duchowym światem człowieka. Wiedza staje się także elementem wielkiego, ponowoczesnego wysiłku przywracania równowagi między tym, który panuje a tym, który jest przedmiotem panowania. Jest to możliwe przede wszystkim dzięki zarysowanemu wyżej przejściu od wiedzy jako przedmiotowo-podmiotowej wiedzy eksperckiej do wiedzy jako podmiotowo-podmiotowej wiedzy komunikacyjnej. Tym samym społeczeństwo wiedzy staje społeczeństwem komunikacyjnym, przy czym wiedza jest zarówno warunkiem komunikacji, generując postawę komunikacyjną rozpoznaną jako racjonalną strategię rekonfiguracji przestrzeni społecznej i wyznaczając punkty wyjścia komunikacji, jak i stanowi efekt owej komunikacji, będąc skutkiem poznania Drugiego i uwzględnienia jego punktu widzenia.

Ponowoczesne społeczeństwo wiedzy – wstępne konkluzje

Jeśli zatem mamy analizować pojęcie i zjawisko społeczeństwa opartego na wiedzy, to, pozostając w zgodzie ze współczesnym stanem badań socjologicznych, nie możemy poprzestać jedynie na konstatacji roli wiedzy w procesach modernizacji społecznej. W gruncie rzeczy bowiem „od zawsze”, czyli odkąd gatunek ludzki zaistniał jako człowiek rozumny, tworzone przez niego społeczności były społecznościami opartymi na wiedzy. Wiedza o świecie materialnym od zawsze służyła człowiekowi w zapewnieniu sobie bezpieczeństwa i w zaspokajaniu podstawowych potrzeb, a wiedza o człowieku – w budowaniu mniej lub bardziej harmonijnie współżyjących wspólnot. Pierwotne filozoficzne pytanie *dia ti* (dlaczego) i odnosiło się do owego podwójnego sensu: ontologicznego sensu świata oraz etycznego sensu człowieczeństwa i jako takie stanowiło zasadniczy czynnik rozwoju ludzkiej samoświadomości, a co za tym idzie – naszej cywilizacji. Dyskutować można zatem, czy rzeczywiście zjawisko społeczeństwa opartego na wiedzy jest zjawiskiem nowym i specyficznym dla naszych czasów. Niewątpliwie natomiast powstał nowy wymiar wiedzy, która w czasach ponowoczesnych, a zatem począwszy od kontrkulturowych przemian schyłku lat sześćdziesiątych, stała się nie tylko już funkcją władzy, ale także staje się czynnikiem sprzyjającym ograniczeniu władzy, funkcją porozumienia, komunikacji. Co więcej, to dzięki przemianom we współczesnej nauce wiedza – stającą się coraz bardziej wiedzą o fatalnych skutkach woli władzy – motywuje nas dziś od ograniczenia zarówno władzy na przyrodą, jak i władzy nad człowiekiem. W pierwszym bowiem przypadku wola władzy okazała się motorem niszczącej eksploracji zasobów naturalnych planety, naruszając równowagę biologiczną i koniec końców zagrażając samemu człowiekowi. Wiedza o owej niszczącej woli władzy nad światem i jego konsekwencjach pozwoliła nam na dostrzeżenie konieczności samoograniczenia się władzy człowieka nad przyrodą i zamianie woli władzy na wolę współistnienia w ekosystemie, uwzględniającego imperatyw ochrony przyrody. W drugim zaś przypadku wola władzy obróciła się przeciw człowiekowi, uniemożliwiając mu swobodną (a zarazem nie zagrażającą innym) ekspresję różnorodnych stylów bycia człowiekiem, co *de facto* oznaczało hegemonię, opisywaną m.in. w pracach Pierre'a Bourdieu (por. Bourdieu 1991; 2004; Bourdieu, Wacquant 2001), stylów życia uznanych za „normalne”, „zdrowe”, „rozsądne” itp. Hegemonię niesprawiedliwą w filozoficznym sensie tego terminu, a zatem stawiającą poza marginesem przestrzeni społecznej tych, którzy arbitralnie byli uznawani za nie-normalnych o tyle, o ile zamierzali przy swojej nie-normalności trwać. Konsekwencją zatem woli władzy nad człowiekiem było poskromienie różnicy (różnych sposobów przejawiania się człowieczeństwa) na rzecz hegemonii tożsamości (jedynej dopuszczalnej normy stylu życia). Dopiero przemiany kulturowe zapoczątkowujące nowoczesność przyczyniły się do uzyskania świadomości o zgubnych skutkach woli władzy nad człowiekiem, leżącej u podstaw wielkich niesprawiedliwości społecznych. Wiedza stała się czynnikiem warunkującym ograniczenie tej władzy na rzecz procedur komunikacyjnych. Zamiast władzy i przemocy – komunikacja i porozumienie otwierające przestrzeń społeczną dla człowieczeństwa zróżnicowanego – oto postulaty współczesnej wiedzy humanistycznej.

Podsumowując te wstępne uwagi – wstępne, gdyż konstatacje te wymagają rozwinięcia na wielu płaszczyznach – można zatem stwierdzić, iż ponowoczesne społeczeństwo wiedzy to nie tylko społeczeństwo, w którym wiedza odgrywa podstawową rolę w podtrzy-

mywaniu tempa rozwoju cywilizacyjnego, ale także społeczeństwo, w którym wiedza, co jest zasadniczo ważną zmianą w stosunku do cech społeczeństwa nowoczesnego, stanowi czynnik już nie tyle władzy, ile oporu przeciw władzy, a ściślej – przeciw woli władzy i niepohamowanego pragnienia panowania. Wiedza, wbudowana już nie tylko w procedury eksperckie, ale także, a może przede wszystkim, w procedury komunikacyjne i będąca skutkiem działania tych ostatnich, staje się, jeśli można tak powiedzieć, także czynnikiem emancypacyjnym, sprzyjając wyzwoleniu przyrody od niszczącej hegemonii człowieka oraz sprzyjając wyzwoleniu nienormatywnych stylów życia spod hegemonii normy.

Wydaje się, iż obserwacja procesów społecznych zachodzących w Polsce w okresie transformacji oraz w okresie posttransformacyjnym upoważnia do stwierdzenia, iż owo przejście od wiedzy jako władzy do wiedzy jako czynnika oporu następuje także w naszym kraju. Oczywiście, stopień zaawansowania tych procesów w Polsce jest daleko mniejszy niż w krajach Europy Zachodniej, niemniej obserwujemy początki owej nowej społecznej funkcji wiedzy z jednej strony we wzrastającej świadomości ekologicznej, w drugiej zaś w rozsadzeniu dominującego dyskursu przez głosy wykluczonych domagających się sprawiedliwej przestrzeni społecznej. Obie te płaszczyzny wskazują na konieczność analizowania także w naszym kraju społecznej funkcji wiedzy nie tylko jako wiedzy służącej władzy nad światem i władzy nad człowiekiem, ale także jako wiedzy opowiadającej się w opisanych wyżej strategiach przeciwko władzy, o ile owa władza oznacza wysiłek poskromienia ludzkiej różnorodności. W ten sposób wiedza staje się już nie tylko funkcją władzy, ale także funkcją oporu.

Literatura

Bauman Z. 1996

Etyka ponowoczesna, przekład J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, przekład przejrzał Z. Bauman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Bauman Z. 1990

Socjologia, Zysk, Poznań.

Bauman Z. 2000

Ponowoczesność jako źródło cierpień, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.

Beck U. 2002

Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności, przekład S. Cieśla, Scholar, Warszawa.

Bourdieu P. 1991

Language and Symbolic Power, przekład G. Raymond, M. Adamson, Blackwell, Oxford.

Bourdieu P., Wacquant L.J.D. 2001

Zaproszenie do socjologii refleksyjnej, przekład A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Bourdieu P. 2004

Męska dominacja, przekład L. Kopciwicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Foucault M. 1987

Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu, przekład H. Kęszycka, wstęp M. Czerwiński, Czytelnik, Warszawa.

Foucault M. 1998

Nadzorować i karać. Narodziny więzienia, przekład T. Komendant, Aletheia, Warszawa.

Giddens A. 2001

Nowoczesność i tożsamość.: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności, przekład A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Habermas J. 2002

Teoria działania komunikacyjnego, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*; t. 2: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, przekład A. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Jawłowska A, Kempny M., Tarkowska E. (red.) 1993

Kulturowy wymiar przemian społecznych, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

Kempny M. 1994

Antropologia bez dogmatów – teoria społeczna bez iluzji, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

Markowski R. (red.) 2002

System partyjny i zachowania wyborcze. Dekada polskich doświadczeń (1989/1991 – 2001), Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa.

Nietzsche F. 2003

Wola mocy: próba przemiany wszystkich wartości, przekład S. Frycz i K. Drzewiecki, postowie B. Banasiak. Zielona Sowa, Kraków.

Raciborski J. 1997

Polskie wybory. Zachowania wyborcze społeczeństwa polskiego 1989–1995, Scholar, Warszawa.

Rawls J. 1994

Teoria sprawiedliwości, przekład M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Rawls J. 1998

Liberalizm polityczny, przekład A. Romaniuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Seidman S. 1994

Contested Knowledge. Social Theory in the Postmodern Era, Oxford – Cambridge.

Seidman S. 1994

The End of Sociological Theory, w: S. Seidman (red.): *The Postmodern Turn. New Perspectives on Social Theory*, Cambridge.

Solarczyk-Ambrozik E. 2003

Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy, „E-mentor. Czasopismo internetowe Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie”, nr 2 (<http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul.php?numer=2&id=12&czesc=0>).

Zybertowicz A. 1995

Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.

Ireneusz Witek

Spółeczeństwo wiedzy czy spółeczeństwo sztuki i religii? Spór o naturę człowieka

Panuje przekonanie, że fenomen „spółeczeństwa wiedzy” to nowe zjawisko, którym literatura przedmiotu zajmuje się dopiero od końca lat osiemdziesiątych XX stulecia. O ile jednak sam termin „spółeczeństwo wiedzy” wydaje się rzeczywiście nowy, o tyle fenomen, do którego się to pojęcie odnosi został – jak autor stara się pokazać, postępując za przemyśleniami Fryderyka Nietzschego – ukształtowany dwa i pół tysiąca lat temu przez filozofa greckiego Sokratesa i jego ucznia Platona. Dyskusja nad fenomenem „spółeczeństwa wiedzy” bez świadomości jego genezy, a także charakteru nadrzędnych celów stawianych przed nim, przekreślałaby możliwości właściwego zrozumienia tego zjawiska, wpływającego w znaczący sposób na charakter współczesności. Spółeczeństwo oparte na wiedzy to w gruncie rzeczy spółeczeństwo oparte na ideałach ascetycznych, przejętych kilka stuleci po Sokratesie i Platonie przez chrześcijaństwo. Dominacja tych ideałów oznacza z perspektywy filozofii Nietzschego chorobę człowieka i kultury Zachodu, która to choroba może jednak zostać przezwyciężona dzięki oparciu się na ideałach arystokratycznych oraz wiedzy będącej ich podstawą. Wywody poświęcone tej problematyce autor rozpoczyna od charakterystyki spółeczeństwa wiedzy, funkcjonującego w kontekście procesu globalizacji i wizji „nowej kosmologii”, będącej jego teoretycznym uzasadnieniem. Następnie wskazuje, w jaki sposób zjawiska te opierają się na ideałach ascetycznych sformułowanych przez Sokratesa, przedstawia też, w kontekście sporu o naturę człowieka, jeden z możliwych kierunków ewolucji spółeczeństwa opartego na wiedzy ku spółeczeństwu opartemu na sztuce i religii.

Spółeczeństwo wiedzy

Zainteresowanie kluczowym dla charakterystyki najbardziej rozwiniętych spółeczeństw pojęciem „wiedza” wiąże się z przekonaniem o decydującej roli „wiedzy” w procesie produkcji, wokół którego skupia się najważniejszy rodzaj działalności tych spółeczeństw. Z punktu widzenia światopoglądu technokratycznego ważne są w tym kontekście dwie

kwestie: (1) prymat nastawienia społecznego (stadnego) – badaczy wyznających zapatrywania technokratyczne nie interesuje indywidualizm ludzkie, ale przede wszystkim gromada – społeczeństwo; (2) wśród rozmaitych form życia społecznego dla teoretyków wyznających poglądy technokratyczne interesujące jest tylko takie społeczeństwo, dla którego nadrzędną wartością (i nieomal jedyną) jest działalność gospodarcza. Zgodnie z poglądami tego rodzaju teoretyków zachodzi ścisły związek między wiedzą – kapitałem intelektualnym a ich rolą w procesie produkcji.

„Gospodarka oparta na wiedzy. Jest to od kilku lat «gorący temat», i nic w tym dziwnego, skoro obecnie wiedzę, a ściśle mówiąc kapitał intelektualny, traktuje się jako najważniejszy czynnik produkcyjny, a zbudowanie gospodarki opartej na wiedzy w Europie, ma uczynić z niej najbardziej konkurencyjną gospodarkę świata” (Kukliński 2003, s. 6). Wiedza zostaje zatem utożsamiona z kapitałem intelektualnym, który może być wykorzystywany w procesie produkcji. Spośród rozmaitych władz, jakimi dysponuje indywidualizm ludzkie (czy społeczeństwo – według światopoglądu technokratycznego) ważny jest jedynie intelekt (rozum), i to tylko w tych przypadkach, w których może być zmieniony na kapitał użyteczny dla gospodarki.

Nadrzędnym celem społeczeństwa wiedzy sformułowanym z perspektywy technokratycznej jest światowa dominacja, osiągnięta dzięki zbudowaniu konkurencyjnej gospodarki, w obrębie której kapitał intelektualny byłby uznawany za najważniejszy czynnik produkcyjny. Światowa dominacja – jak powszechnie wiadomo – przybierała w przeszłości różne formy. W technokratycznym (redukcjonistycznym) sensie dominuje zatem takie społeczeństwo, które dysponuje najpotężniejszą gospodarką, mierzoną wskaźnikami o charakterze ściśle ekonomicznym. Zwróćmy uwagę, że nadrzędny cel społeczeństwa wiedzy nie jest niczym nowym – światowa dominacja była nadrzędnym celem wielu imperiów znanych z historii. W odniesieniu do współczesnej nam formy życia zbiorowego pojawia się następujące pytanie: czy w związku z dążeniem do dominacji mamy do czynienia ze społeczeństwem wiedzy, czy z imperium wiedzy? Sformułowanie „społeczeństwo wiedzy” brzmi oczywiście o wiele lepiej dla przedstawicieli współczesnych społeczeństw wychowywanych do demokracji. Określenie „imperium” budziłoby negatywne skojarzenia związane z przeszłością. Gdyby przyjąć za cel światową dominację, to społeczeństwo wiedzy – wbrew deklaracjom technokratycznych teoretyków – nie byłoby żadną nową formą życia zbiorowego, tylko następstwem określonego rozstrzygnięcia starego filozoficznego sporu streszczonego w pytaniu, czy to, co jest, ma charakter materialny, czy duchowy?

Przedstawiciele społeczeństwa wiedzy, uwikłani w perspektywę technokratyczną, wątpliwości w tej kwestii nie mają. W obrębie ich redukcjonistycznego światopoglądu mieści się wyłącznie materialny – ekonomiczny wymiar rzeczywistości. Konkretnie ludzkie istnienie zostaje pozbawione tzw. wymiaru duchowego. W tym sensie technokrati nawiązują do ideałów ascetycznych, z tym że asceta był gotów pozbawić się „ciała”, technokrata zaś – „ducha”. W obu przypadkach mamy do czynienia z człowieczeństwem i społeczeństwem zredukowanym, będącym następstwem porażki związanej z niemożnością doświadczenia pełni indywidualnego istnienia.

Technokrata reprezentuje typ hylaka (gr. *hyle* – materia), średniowieczny asceta – typ pneumatyka (gr. *pneuma* – duch). Obaj w podobnym stopniu są typowymi przedstawicielami racjonalistycznej kultury sokratycznej, opartej na ideałach ascetycznych. Pierwszy opowiada się zdecydowanie po stronie „mieć” – rozumianego na sposób współczesnego

konsumenta właściwego społeczeństwu wiedzy, drugi – po stronie rozumianego w chrześcijańskim sensie „być”. Obie postawy są następstwem określonych rozstrzygnięć moralnych, charakterystycznych dla typu człowieka zwanego przez Nietzschego typem niewolniczym. W perspektywie nietscheańskiej problem moralny jest wcześniejszy niż problem epistemologiczny. W kontekście interesującej nas tutaj problematyki społeczeństwa wiedzy oznacza to, że decydujące dla danego typu społeczeństwa rozstrzygnięcie dokonuje się w sferze moralności, a nie w sferze *episteme* (gr. nauka, wiedza, poznanie). Nowy, w przypadku społeczeństwa (imperium) wiedzy, byłby zatem jedynie instrument, jakim ten nadrzędny cel społeczeństwo zamierza osiągnąć. Zastanawiające jest to, że określenie „społeczeństwo wiedzy” zostało zaczerpnięte z arsenału środków, a nie celów, którymi to społeczeństwo dysponuje. Wiedza jest tylko środkiem z punktu widzenia technokratów, celem jest dominacja gospodarcza. Czyżby dla społeczeństwa wiedzy ważna była iluzja, wedle której chodzi o „wiedzę”, a nawet „prawdę”, a nie o panowanie i dominację? Tego rodzaju strategię w walce o panowanie znamy doskonale z przeszłości. Została ona opisana przez Nietzschego w odniesieniu do ideałów ascetycznych. Filozof ten argumentował, że chrześcijanie często mówili o zbawieniu duszy, ale w rzeczywistości dążyli do władzy doczesnej i panowania. Byłby to niezwykle istotny sygnał wskazujący strategię społeczeństwa wiedzy przyjętą w walce o światową dominację. Wiedza uchodzi za zjawisko wysoko cenione we współczesnym społeczeństwie, dominacja (panowanie) natomiast to zjawisko, któremu to społeczeństwo, w imię wyznawanych ideałów demokratycznych, zdecydowanie się przeciwstawia.

Zachodzi zatem uzasadnione podejrzenie, że w przypadku społeczeństwa wiedzy mamy do czynienia z pewną antynomią „ducha i ciała” – przyjętych wartości i społecznej praktyki. Tego rodzaju antynomia występuje w tradycji Zachodu od czasów Sokratesa, twórcy ideałów ascetycznych. Z perspektywy filozofii nietscheańskiej antynomia „ducha i ciała” jest symptomem śmiertelnej choroby człowieka i kultury Zachodu. W antynomii „ducha i ciała”, przeciwstawionych sobie po raz pierwszy w tradycji Zachodu przez Sokratesa, ma źródła współczesne pomieszanie środków i celów, właściwe społeczeństwu wiedzy. W perspektywie poznawczej Sokratesa świadomość (a więc intelekt – kapitał intelektualny) uzyskała rangę naczelnej władzy poznawczej. Sokrates uczynił ją celem, chociaż przed nim była wyłącznie środkiem. Tego rodzaju zapatrywania odziedziczyli po Sokratesie technokratyczni teoretycy społeczeństwa wiedzy. Dlatego uczynili, po upływie 2500 lat, celem społeczeństwa wiedzy panowanie światowe, rozumiane w sensie dominacji gospodarczej. Ich zdaniem celem człowieka i historii jest zbudowanie gospodarki o określonych parametrach ekonomicznych.

Z perspektywy filozofii nietscheańskiej gospodarka i wiedza są jednak tylko środkami, celem może być jedynie określony typ człowieka – wybitne indywiduum. Pomieszenie środków i celów – właściwe społeczeństwu wiedzy – świadczy o chorobie tego społeczeństwa i jego przedstawicieli. Chory człowiek i społeczeństwo trapione kryzysem wartości nie mają dostatecznych kwalifikacji, by sprostać zadaniu światowej dominacji. Chory człowiek, mówiąc wstępnie i schematycznie, oznacza istotę podzieloną na dwa antagonistyczne wobec siebie porządki „ducha i ciała”.

Najpierw Sokrates, a po nim chrześcijaństwo, oddzielili „ducha od ciała”, po czym nożytna tradycja oświeceniowa zanegowała istnienie „ducha”, pozostało „ciało”, nie ożywiane „duchem”, rozumiane na sposób wulgarnie materialistyczny. Ludzkie indywiduum

u kresu tego procesu, czyli współcześnie, zostało zredukowane do wymiaru cielesnego, przy czym „ciało” jest rozumiane, w technokratycznej perspektywie poznawczej, wyłącznie w kategoriach mechanistycznych, przez co uzyskuje wątpliwy status rzeczy funkcjonującej między innymi rzeczami. Opisane w ten sposób, nie może być źródłem autentycznych wartości ani tym bardziej czynnikiem ich realizacji. A to oznacza, że mamy do czynienia z kryzysem wartości. Pozostaje zatem wybór: albo nadal pogrążyć się w kryzysie, do czego zdają się prowadzić zabiegi technokratów dokonywane wokół społeczeństwa wiedzy, albo próbować przezwyciężyć kryzys, korzystając z filozoficznego dziedzictwa np. Nietzschego. Jest bowiem całkiem prawdopodobne (*vide* ostatnie wydarzenia we Francji), że dysharmonia między „wartościami i społeczną praktyką” będzie czynnikiem destabilizującym społeczeństwo wiedzy i w ostateczności doprowadzi do jego destrukcji. Biorąc pod uwagę dynamikę zmian właściwych współczesnemu społeczeństwu, zagrożenie destrukcją jest tym bardziej realne.

„Zainteresowanie problematyką gospodarki opartej na wiedzy ekonomistów, socjologów, psychologów, informatyków i przedstawicieli innych dyscyplin nauki, było reakcją na gwałtowność, radykalizm, szybkość oraz zakres zmian, jakie zachodzą w gospodarce, społeczeństwie, nauce i technice w ciągu ostatniego ćwierćwiecza, a także wzrostu ich wzajemnych powiązań [...]” (Kukliński 2003, s. 6).

Z technokratycznego punktu widzenia interesujące i znaczące zmiany zachodzą głównie w gospodarce, społeczeństwie, nauce i technice, a nie np. w psychice konkretnego ludzkiego indywiduum. Zmiany, którymi społeczeństwo wiedzy ma aspiracje zarządzać, mają charakter mechaniczny, rozpatrywane są wyłącznie w kategoriach nauk ekonomicznych lub (i) przyrodniczych. Społeczeństwo wiedzy, by sprostać zachodzącym zmianom i realizować założone cele, musi zrozumieć, dlaczego tak szybko i gwałtownie się rozwija. Przeszkodą dla zrozumienia sensu tych procesów jest jednak m.in. niepewność co do zakresu pojęcia wiedzy i jego wieloznaczność. Nie do końca w gruncie rzeczy wiadomo, patrząc z perspektywy technokratycznej, co, jak i dlaczego się zmienia. Istnieje wiele pojęć na określenie gwałtownych przemian zachodzących w gospodarce i sposobie życia obecnego pokolenia. Lester Thurow mówi o gospodarce opartej na wiedzy (*knowledge based economy*), John Naisbitt o społeczeństwie wiedzy (*knowledge society*), Taichi Sakaiya o społeczeństwie doceniającym wiedzę (*knowledge-value society*), Charles Savage o erze wiedzy (*knowledge era*). Inne, równie popularne określenia to: „era informacyjna” i „społeczeństwo informacyjne”, „wiek technologiczny” (Zbigniew Brzeziński), „gospodarka niematerialna”, „postfordyzm”, „posttaylorizm”, „gospodarka połączeń”, „gospodarka napędzana wiedzą” (*knowledge-driven economy*) (Kukliński 2003, s. 6).

Powyższe próby definiowania istoty zmian dokonujących się we współczesnym społeczeństwie opierają się, po pierwsze, na problematycznym założeniu prymatu sfery „poznania-wiedzy” nad zupełnie pomijaną sferą moralności. Wykazanie uwikłania współczesnego społeczeństwa wiedzy w ideały ascetyczne (i człowieka w ogóle w sferę moralności) jest jednym z najważniejszych zadań niniejszego tekstu. To zadanie ilustruje przypomniana już teza Nietzschego, głosząca iż „problem moralny jest wcześniejszy niż problem epistemologiczny”. Po drugie, cechą wspólną powyższych określeń obecnej fazy rozwoju społecznego jest próba definiowania procesu historycznego, dokonującego się w społeczeństwie zaawansowanym cywilizacyjnie, przez poszukiwanie adekwatnego pojęcia opisującego instrumenty-narzędzia, jakimi przedstawiciele tej społeczności postępują się

w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych. Proponowane próby nazywania procesów historycznych pomijają jednak ich istotę, czyli rolę i miejsce w historii człowieka tworzącego wartości (moralne), cele i sensy. Badacze społeczeństwa wiedzy przenoszą na procesy historyczne logikę właściwą naukom ekonomicznym czy przyrodniczym, co nieuchronnie prowadzi do niezrozumienia historii i jej fenomenów. W związku z tym geneza i sens gwałtownych zmian nie zostają, w oparciu o perspektywę technokratyczną, zrozumiane, a zatem zachodzi realne niebezpieczeństwo niemożności zrealizowania celów stawianych przed społeczeństwem wiedzy.

Gwałtowne zmiany zachodzące w obrębie kultury Zachodu są związane z dokonującym się na coraz większą skalę podważaniem znaczenia wartości chrześcijańskich, nie regulujących już dłużej dynamiki procesów historycznych. Nie jest to bynajmniej zjawisko jednoznacznie pozytywne, jak mogłoby się to wydawać z perspektywy światopoglądu technokratycznego. Przeciwnie, być może w sferze wartości (moralności) lepiej dla przyszłości kultury Zachodu i świata byłoby pozostawać konserwatystą, będąc jednocześnie (o ile to możliwe) liberałem w gospodarce. Tego rodzaju rozwiązania konserwatywno-liberalne bywają praktykowane, ale nie mieszczą się w charakteryzowanej tutaj perspektywie technokratycznej. Nawiasem mówiąc, widzimy, że również obecna sytuacja społeczno-polityczna w Polsce jest następstwem określonych rozstrzygnięć starych filozoficznych dylematów dokonywanych w obrębie społeczeństwa wiedzy. „Wspólną cechą wszystkich wyżej wymienionych ujęć jest to, iż termin «wiedza» stosuje się w określonym kontekście i w ujęciu pragmatycznym, tj. eksponując jej rolę w procesie rozwoju gospodarczego lub postrzegając ją jako źródło przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw” (Kukliński 2003, s. 7).

Kluczowe dla charakterystyki współczesnego społeczeństwa pojęcie „wiedza” pozostaje zatem niedookreślone albo zdefiniowane bardzo wąsko. Wiedza byłaby decydującym czynnikiem dla przedsiębiorstw w walce o przewagę konkurencyjną i nowe rynki zbytu. Punkt widzenia przedsiębiorstwa i jego interesy uzyskują tym samym najwyższą rangę w procesie określania istoty społeczeństwa wiedzy. Przyjęcie tego rodzaju stanowiska uchodzi za przejaw tzw. rewolucji menedżerów dokonującej się w społeczeństwie wiedzy. Istotą „rewolucji menedżerów” wydaje się redukcjonistyczna postawa wobec ludzkiego indywiduum, polegająca na urzeczowieniu konkretnego, unikatowego i niepowtarzalnego ludzkiego jestestwa. Konkretnie ludzkie indywiduum, postrzegane z perspektywy menedżera, którego indywidualne jestestwo oddzielone zostało od „ducha” i jest rozpoznawane tylko w kategoriach mechanicznego „ciała” wyposażonego w świadomość „ja substancjalnego”, nie reprezentuje cech indywidualnych, a tylko reprezentuje stado (masę) i jako takie nie różni się istotnie od rzeczy. Charakteryzowany w ten sposób egzemplarz ludzki najlepiej przystaje do rzeczywistości społecznej postrzeganej głównie przez pryzmat interesów przedsiębiorstwa, rzeczywistości rozpoznawanej w ostatecznej instancji przez analogię do przedsiębiorstwa. Konkretnie ludzkie indywiduum, przynajmniej w niektórych przypadkach, wydaje się jednak, mimo wszystko, mieć możliwość bycia czymś więcej. Poza „substancjalnym ja”, wyposażonym w świadomość, ma ono dostęp do stanów „nieświadomości” i „nadświadomości”. Dokonująca się nieustannie w czasie wymiana między tymi sferami psyche, zwana niekiedy „strumieniem świadomości”, jest jak gdyby pierwotnym doświadczeniem zmiany, obcym menedżerowi i nie znajdującym żadnego odzwierciedlenia w światopoglądzie technokratycznym. Podobnie społeczeństwo wydaje się być czymś

więcej niż przedsiębiorstwem (czy zbiorem przedsiębiorstw) opartym na wiedzy rozumianej w technokratycznym sensie.

W tym kontekście należy zadać pytania: w jaki sposób społeczeństwo opiera się na wiedzy? Czy społeczeństwo opiera się wyłącznie na wiedzy? Czy przede wszystkim na wiedzy? Czy tylko w pewnym stopniu na wiedzy? Na czym w końcu opiera się sama wiedza? Czy tworzy ostateczną podstawę dla społeczeństwa? Lektura tekstów poświęconych zagadnieniu społeczeństwa wiedzy pozwala przypuszczać, że badacze o poglądach technokratycznych w tej kwestii podzielają radykalne przekonanie, zgodnie z którym społeczeństwo wiedzy opiera się wyłącznie na wiedzy jako ostatecznej podstawie. Cóż jednak warte byłoby wyżej wymienione definicje społeczeństwa wiedzy, gdyby się okazało, patrząc z odmiennej perspektywy poznawczej, że sama wiedza opiera się na czymś jeszcze, w dodatku czymś, co jest jej przeciwieństwem? Wiedza może się opierać na właściwym ludzkiej naturze pierwiastku irracjonalnym, nieobliczalnym, nieprzewidywalnym, nawet na pewnej wizji Boga. Czy twierdząca odpowiedź na postawione wyżej pytanie oznaczałaby koniec rozumienia współczesnego społeczeństwa wyłącznie przez pryzmat wiedzy? Może bowiem się okazać, że społeczeństwo oparte wyłącznie bądź przede wszystkim na wiedzy (rozumianej na sposób technokratyczny) po prostu nie istnieje i istnieć nie może, ponieważ nie może istnieć wiedza zawieszona w próżni, z pominięciem jej podstawy: człowieka – twórcy wartości. Powyższego stanowiska w kwestii społeczeństwa wiedzy nie zmieniają kolejne próby dookreślenia pojęcia „wiedza” przeprowadzone z perspektywy technokratycznej.

Charakteryzując gospodarkę opartą na wiedzy, można zastosować trzy podejścia. Dwa mają charakter typowo ekonomiczny, trzecie – cywilizacyjny: „Poprzez cywilizację informacyjną rozumiemy tu okres rozwoju społeczeństwa informacyjnego lub – co niemal równoważne – społeczeństwa opartego na gospodarce wiedzą (gdyż ich wspólna definicja mówi, że chodzi tu o społeczeństwo i gospodarkę, w których czynnikiem produkcji staje się informacja i wiedza)” (por. Kleer 2003, s. 43).

Do omawianej próby definiowania pojęcia „wiedza” w kategoriach „kapitału intelektualnego” dołączone zostaje zatem kolejne dookreślenie pojęcia „wiedza” w postaci terminu „informacja”. Wskazywałem już, że dla społeczeństwa wiedzy proces produkcji uchodzi za najważniejszą czynność życiową. Wiedza teoretyczna jest warunkiem określonego działania – wiedza społeczeństwa wyznacza zakres tego, co ono produkuje, wiedza określa charakterystyczny dla tego społeczeństwa styl bycia. Za sprawą określonej wiedzy społeczeństwo uznaje za swoją najważniejszą czynność życiową produkcję, a nie np. tworzenie kultury. Można przyjąć, że według przekonania niektórych badaczy tego społeczeństwa, skoro dysponujemy określoną wiedzą, to z pewnością niejako automatycznie w jej następstwie zostanie podjęte określone działanie, np. związane z produkcją. Upowszechnianie wiedzy, dokonujące się we współczesnym społeczeństwie, wydaje się dostateczną przesłanką, by zastąpić określenie „społeczeństwo masowe” terminem „społeczeństwo wiedzy”, a także by domniemywać pojawienie się nie znanej wcześniej jakości, stanowiącej pomost ku nowej formie cywilizacji. „Czy gospodarka oparta na wiedzy prowadzi wyłącznie do zmian w ramach cywilizacji przemysłowej, czy też stanowi przejście, etap wstępny do nowej cywilizacji, którą, ze względu na brak precyzji w nazewnictwie, określamy jako cywilizację postindustrialną [...]” (Kleer 2003, s. 44).

Za tym, że mamy do czynienia z przejściem do nowego stadium cywilizacji przemawiają – zdaniem autora cytowanego tekstu – następujące czynniki: nastąpił wzrost sektora usług w tworzeniu PKB; dokonano rewolucyjnych zmian w infrastrukturze komunikacyjnej i upowszechnianiu wiedzy (przełomowe znaczenie informatyki, jej wpływ, porównuje się niekiedy do znaczenia wynalezienia druku); procesy globalizacyjne zachodzące w gospodarce stworzyły nową jakość w funkcjonowaniu społeczeństw; korporacje ponadnarodowe i nowoczesne środki komunikacji, telewizja, Internet uruchomiły efekt naśladownictwa na nieznaną dotąd skalę; upowszechniający się i kształtujący model spożycia i produkcji, i – co ważniejsze – styl bycia, zachowań, wywiera olbrzymi wpływ na system wartości (por. Kleer 2003, s. 44–45).

Kryterium przyjmujące wzrost udziału sektora usług w tworzeniu PKB za miarę nowego stadium cywilizacji jest znaczące i charakterystyczne dla światopoglądu technokratycznego. Umożliwia ono dookreślenie natury wiedzy preferowanej w „nowym społeczeństwie”. Z punktu widzenia filozofii nietscheańskiej jednak dopiero przezwyciężenie kryzysu kultury Zachodu i pojawienie się w następstwie „nowego ideału człowieka” stanowiłoby właściwą przesłankę dla rozwoju nowej cywilizacji. Wspomniane bowiem oznaki „rewolucyjnych zmian” doskonale wpisują się w datowany co najmniej na 2500 lat wstecz projekt ideałów ascetycznych. Rzekomą rewolucją – czyli „nowym” – rządzi zatem „stare”. Uchodzące (w perspektywie technokratycznej) za forpocztę przemian społecznych korporacje ponadnarodowe, nowoczesne środki komunikacji, telewizja, Internet – wbrew intencjom i samowiedzy technokratów – pozostają w służbie ideałów sokratejskiego racjonalizmu. Jako takie bynajmniej nie dominują, ale są zdominowane przez ideały ascetyczne. Globalne panowanie społeczeństwa wiedzy oznaczałoby globalne panowanie sokratejskiego racjonalizmu i jako takie nie byłoby następstwem żadnej rewolucji, lecz powolnej ewolucji.

Największą słabością prezentowanych koncepcji, mieszczących się w ramach światopoglądu technokratycznego, jest wspomniany już brak zainteresowania niepowtarzalnym artystycznie i z natury usposobionym religijnie indywiduum ludzkim. Sokrates zapoczątkował proces brzemiennej w negatywne konsekwencje niemożności sprostania wezwaniu „Poznaj samego siebie”, umieszczonemu na portalu świątyni Apollina w Delfach. W tej kluczowej dla egzystencji konkretnego ludzkiego indywiduum i kultury Zachodu kwestii Sokrates, z punktu widzenia filozofii nietscheańskiej, okazał się człowiekiem chorym, wewnętrznie podzielonym, dekadentem, którego „duch i ciało” toczą permanentną walkę na śmierć i życie. Jego naturze (dziś powiedzielibyśmy – osobowości) zabrakło doświadczenia żywiołu dionizyjskiego, jednoczącego przeciwieństwa, czyli w terminologii nietscheańskiej – Woli Mocy.

Od czasu wystąpienia Sokratesa, twórcy ideałów ascetycznych, następuje, osiągając we współczesnym społeczeństwie wiedzy kulminację, proces degeneracji konkretnego ludzkiego indywiduum do poziomu jednowymiarowej istoty, podobnej do wszystkich pozostałych przedstawicieli gatunku. *Homo Faber* – bo o nim mowa – to nie tylko człowiek wytwarzający narzędzia, ale również, a nawet przede wszystkim, ten, który zapomniał swego imienia i w następstwie rozpoznał siebie jedynie jako konsumenta. Dla kultury sokratejskiego racjonalizmu wystarczy przypomnieć koncepcje totalitarnego platońskiego Państwa – usuwającego poza swoje mury artystów – którego spadkobiercą jest również współczesne społeczeństwo wiedzy, gotowe usuwać ze swoich szeregów wszystkich sprzeciwiających się technokratycznym koncepcjom. Największym zagrożeniem jest konkretne

ludzkie indywiduum, autentycznie doświadczające własnej egzystencji, zwane przez Nietzschego „typem pańskim” – *megalopsyche*.

Nie powinna nas w tym przypadku znieść deklarowana przez współczesne społeczeństwa wiedzy gotowość respektowania praw człowieka. Architekci społeczeństwa wiedzy są bowiem gotowi wykluczyć ze swoich szeregów tych, którzy kontestują technokratyczny paradygmat, będący podstawą budowy „nowego społeczeństwa. „Miałaby się ona dokonać dzięki «unicestwieniu» tego, co «zawadza» – nie daje się inkorporować i upiera się przy swojej niewłaściwej tożsamości” (Goćkowski 2002, s. 17). Te słowa mógłby równie dobrze wypowiedzieć uczeń Sokratesa, Platon, kreślący na kartach *Państwa* plany budowy swojej totalitarnej Rzeczypospolitej. Historia uczy, że wykluczanie indywiduów może pociągnąć za sobą w następstwie wykluczanie całych grup społecznych, a nawet narodowości. Należy zatem w tym kontekście zapytać, czy współczesne społeczeństwo wiedzy respektuje, stosownie do swoich deklaracji, prawa mniejszości (np. tej mniejszości, która nie podziela wiary w technokratyczny paradygmat)? Czy też i w tym przypadku mamy do czynienia z zagadkową, wspomnianą już, antynomią „ducha i ciała”, przyjętych wartości i społecznej praktyki? Technokratyczny paradygmat oznacza redukcjonistyczną koncepcję człowieka; mówiąc obrazowo, człowiek – przedstawiciel społeczeństwa wiedzy – w koncepcji technokratów (rozumiany przez pryzmat świadomości osadzonej wokół „substancjalnego ja”) jest jak dom mający ściany bez rzetelnych fundamentów i stropu. W koncepcji Nietzschego ten dom ma oczywiście ściany, ale ma także porządne fundamenty – piwnice (nieświadomość), ma również solidny strop – wieże (nadświadomość), z których poszczególne indywidua sięgają niekiedy gwiazd. „Substancjalne ja” – to „ja” nie podlegające przemianie, nie znające ruchu ku nieświadomości i nadświadomości.

Warto zauważyć, że proces wrastania wiedzy (opartej na „substancjalnym ja”) w społeczeństwo, wiedzy rozumianej jako użyteczny instrument w walce o przetrwanie przedsięwzięć w ramach globalnego współzawodnictwa, ma pewne granice. Pozostaje kwestią otwartą pytanie, czy społeczeństwo wiedzy jest w stanie te granice dostrzegać? Czy wraz z ich uświadomieniem nie staje się już innym społeczeństwem? Przedstawiciele społeczeństwa wiedzy mogą przecież, bez specjalnego namysłu i zupełnie nieoczekiwanie dla teoretyków badających naturę społeczeństw, wybrać „niewiedzę”, jak to było np. w przypadku zwrotu społeczności Imperium Romanum ku chrześcijaństwu (albo jak to dzieje się obecnie we Francji). Nieprzewidywalnego charakteru zachowań społecznych nie są bowiem w stanie zmienić powierzchowne definicje pojęcia „społeczeństwo wiedzy” formułowane z pozycji technokratycznych. Tego rodzaju zachowania są tym bardziej prawdopodobne, że konstrukcja społeczeństwa wiedzy opiera się na właściwym dla sokratejskiego racjonalizmu grzechu pierworodnym – zapomnienia o pełni indywidualnej ludzkiej egzystencji, rozpoznawanej przez decydentów (polityków) jako niezgodnej z celami praktycznymi czy zapotrzebowaniem społecznym.

„Podstawowy spór toczący się w gronie przedstawicieli świata nauki, ekonomistów, naukoznawców i polityków dotyczy obecnie problemu, w jaki sposób nauka realizuje cele praktyczne oraz czy są one realizowane zgodnie z oczekiwaniami polityków. Z jednej strony bowiem niektórzy autorzy zajmujący się gospodarką opartą na wiedzy pomijają w ogóle rolę wiedzy naukowej, z drugiej zaś występują postulaty transformacji procesu tworzenia wiedzy, tak aby mogła ona być bezpośrednio zastosowana w praktyce i ten sposób lepiej odpowiadała na zapotrzebowanie społeczne” (Dąbrowa-Szeffler 2003, s. 72).

Areną realizacji celów praktycznych w perspektywie technokratycznej jest społeczeństwo wiedzy dookreślane w swej istocie przez koncepcję wiedzy uniwersalnej. Założeniem technokratycznej wiedzy uniwersalnej jest, sygnalizowane już, zjawisko rozpadu (dezintegracji) osobowości Sokratesa, twórcy ideałów ascetycznych. Redukcjonistyczne rozpoznanie samego siebie, właściwe również technokratom – animatorom społeczeństwa wiedzy, znajduje odzwierciedlenie w technokratycznej koncepcji kosmologii. Zgodnie z przekonaniem Nietzschego poznajemy bowiem wyłącznie przez analogię. To, jak rozpoznamy siebie, to, kim jesteśmy, znajduje również odzwierciedlenie w koncepcji kosmologii.

Uniwersalna wiedza technokratyczna

Koncepcja nowej kosmologii wyznacza najszerze ramy globalistycznego porządku, ku któremu prawdopodobnie zmierza współczesny świat, a wraz z nim społeczeństwo wiedzy. Zgodnie z nową koncepcją „kosmologii” produkcja (dóbr, usług czy idei podporządkowanych procesowi produkcji) stanowi główny rodzaj więzi łączącej ludzi i narody [...]” (Neave 1996, s. 29).

Kosmologia – jak pamiętamy – określa genezę, budowę i ewolucję wszechświata. Wszechświat postindustrialny to zatem przestrzeń wypełniona w całości poprzez nieustanny proces fabrycznej produkcji. Kto wie, jak produkować, wie niemal wszystko, wie, jak działa wszechświat i pozostaje z nim w harmonii. Zachodzi więc uzasadnione podejrzenie, że to, co nie jest produkcją lub się z nią bezpośrednio nie wiąże nie mieści się w obrębie tak rozumianego wszechświata, nie istnieje w umysłach twórców tego rodzaju kosmologii i nie powinno istnieć w praktyce budowania społeczeństwa wiedzy.

Ambicją twórców nowej kosmologii jest opracowanie definicji wiedzy uniwersalnej: „ma ona wspólne podstawy, jest gotowa do zastosowania niezależnie od kontekstu kulturowego, społecznego czy politycznego oraz reguluje wejście nie tylko do krajowych rynków pracy, ale także do rynku globalnego” (Neave 1996, s. 29).

W kontekście przytoczonego wyżej cytatu zasadne jest pytanie, o jakie wspólne podstawy wiedzy uniwersalnej chodzi. W przekonaniu twórców technokratycznego światopoglądu chodzi zapewne o nauki ekonomiczne i technikę, gwarantujące dominację gospodarczą w globalnym społeczeństwie wiedzy m.in. poprzez zapewnienie dostępu do globalnego rynku pracy. Tak rozumiana wiedza uniwersalna ma mieć zastosowanie niezależnie od kontekstu kulturowego, społecznego czy politycznego. Z perspektywy filozofii nietzscheańskiej takiej wiedzy jednak nie ma, nie było i być nie może, albowiem wiedza nieuchronnie zależna jest od jednego z dwóch typów ideałów moralnych: niewolniczego (jest to przypadek technokratycznej wiedzy uniwersalnej) lub pańskiego (czyli filozofii nietzscheańskiej).

Technokratyczna wiedza uniwersalna budowana jest na błędnym przekonaniu co do natury człowieka, o której zakłada się, że ma ona tylko jeden, cielesny wymiar (rozumiany mechanicznie), będący pochodną „substancjalnego ja”, zogniskowanego wokół świadomości. Tak rozumiane indywiduum ludzkie nie jest zdolne do tworzenia wartości. Z punktu widzenia filozofii nietzscheańskiej na tym polega jego niewolniczy charakter – skoro nie tworzy wartości, to jest nieuchronnie zależne od wartości sformułowanych przez innych. Zdaniem technokratów ta niemoc w tworzeniu wartości jest wartością najwyższą (a nie nie-

mocą), oznacza bowiem wolność indywiduum, jego niezależność wobec systemów wartości. Oto wolność, do której odwołuje się liberalizm. Z perspektywy filozofii nietscheańskiej tak rozumiana wolność jest oznaką kryzysu kultury Zachodu, dziedziczonego przez współczesne społeczeństwo wiedzy. Waler uniwersalny – jak należy się domyślać – wiedza technokratyczna zawdzięcza wspomnianej wyżej koncepcji Uniwersum – Wszechświata. Naturalne jest, że skoro opisaliśmy wszechświat (czyli Uniwersum) wyłącznie w kategoriach produkcji, to miejsce, w którym dotąd tworzono wiedzę uniwersalną – uniwersytet – powinno być czymś na kształt tak rozumianego Uniwersum. W tym sensie światopogląd technokratyczny, kluczowy dla globalnego społeczeństwa wiedzy, rozpoczyna swój pochód od murów uniwersytetu-przedsiębiorstwa, którego sens istnienia tłumaczą zapatrywania technokratów. We wszechświecie rozumianym w kategoriach procesu produkcji charakterystyczne dla tego procesu stosunki wyznaczają również istotę uniwersytetu i jego relacji ze społeczeństwem. Konstytutywne dla uniwersytetu stają się pieniądz oraz idea rynku wiedzy, w obrębie którego wiedza staje się towarem; „[...] każda wiedza ma swoją cenę, jednostka może ją posiadać, można ją kupić i sprzedać” (Neave 1996, s. 40).

We wszechświatowym procesie produkcji nauki ekonomiczne spełniają rolę dyscyplin najlepiej przystających do rzeczywistości zaprojektowanej na kształt megaprzedsiębiorstwa. Zredukowanie wiedzy do kategorii towaru oznacza *de facto* przyjęcie pieniądza za najważniejsze kryterium wartości. Tym samym zostaje wyznaczona właściwa dla społeczeństwa wiedzy hierarchia w dziedzinie poznania: jej szczyt zajmują nauki ekonomiczne, które dystansują nauki przyrodnicze i pozbawiają niemal jakiegokolwiek znaczenia nauki humanistyczne. „Jednakże ten sam proces stawia w innym świetle nauki humanistyczne czy nauki «wartościujące». Odkąd koncepcja humanistyczna ustąpiła miejsca produkcji i wymianie jako procesowi, który reguluje życie i szczęście konsumentów, sama humanistyka nie reprezentuje już uniwersalizmu. Została ona raczej potraktowana jako zjawisko narodowej lub lokalnej swoistości, ucieleśnionej w ramach literatury, zachowań społecznych i przeszłych osiągnięć danego kraju. Umiejętności, których dostarcza humanistyka, nie mają charakteru operacyjnego i z tego powodu nie nadają się do zastosowania bez dalszego konkretnego treningu. Co więcej, ludzie posiadający tę wiedzę są głównie związani z krajowym, a nie globalnym rynkiem pracy. Krótko mówiąc, technika jest uniwersalna, wartości mają charakter lokalny” (Neave 1996, s. 40).

Nauki humanistyczne ustąpiły miejsca produkcji dzięki powolnej ewolucji ideałów ascetycznych, opartych na koncepcji „substancjalnego ja”. Trzeba było stworzyć nowego człowieka (i to była rzeczywista rewolucja, bynajmniej jednak nie przeprowadzona przez menedżerów), by tzw. koncepcja humanistyczna ustąpiła miejsca produkcji i wymianie jako procesom regulującym życie oraz szczęście konsumentów. Zredukowane do pojmowanego w kategoriach mechanicznych ciała, wyposażonego w „substancjalne ja”, zogniskowanego wokół świadomości, jednowymiarowe indywiduum uzyskało nowe imię – nie mówi się już o nim dłużej „człowiek”, ale „konsument”. Ta zmiana, będąca następstwem długiej ewolucji ideałów ascetycznych, może mieć decydujące znaczenie dla przyszłości cywilizacji Zachodu, a w jeszcze odleglejszej perspektywie czasowej – dla ostatecznego kształtu procesu globalizacji.

Demokracja, społeczeństwo obywatelskie (prawa człowieka) zostały zaprojektowane – jak same nazwy wskazują – dla człowieka, a nie konsumenta, zachodzi zatem uzasadnione podejrzenie, że instytucje te mogą działać jedynie w społeczności, która apeluje do god-

ności „osoby ludzkiej”, a nie do konsumenta utożsamianego z rzeczą, traktowanego wyłącznie instrumentalnie wedle zasady „zużyj i wyrzuć”. Zasada ta może stać się wkrótce podstawowym „kanonem moralnym” społeczeństwa wiedzy projektowanego przez technokratów.

Przekonanie o uniwersalnym charakterze techniki i lokalnym charakterze wartości może mieć – jak widać – bardzo niebezpieczne konsekwencje. Za sprawą tego rodzaju koncepcji dochodzi do zmiany tradycyjnego sposobu rozumienia tego, co uniwersalne. Skoro zdefiniowaliśmy kosmos w kategoriach produkcji, „uniwersalnym” staje się technika, która tej produkcji służy, tworzenie wartości właściwe naukom humanistycznym staje się zjawiskiem marginalnym, pozbawionym znaczenia, co najwyżej spowalniającym proces produkcji. Nauki humanistyczne stają się, w perspektywie technokratycznej koncepcji człowieka, po prostu bezprzedmiotowe.

Społeczeństwo wiedzy ma zostać zjednoczone poprzez plany biznesmenów, obliczenia ekonomistów oraz wysiłki inżynierów, a nie usiłowania humanistów, odwołujących się do wartości. Powiedzmy jednak wyraźnie raz jeszcze o cenie, jaką za plany biznesmenów, obliczenia ekonomistów oraz wysiłki inżynierów przyjdzie zapłacić: człowiek przestanie być człowiekiem (nie wspominając już nawet o aspirowaniu do nadczłowieczeństwa), a stanie się istotą jednowymiarową: konsumentem – rzeczą między rzeczami, towarem. „W dobie wielonarodowych korporacji, których menedżerowie kształceni są za pomocą tych samych technik – mimo że w ramach różnych systemów szkolnictwa wyższego i odmiennych kultur – w wieku ponadnarodowych struktur biurokratycznych, kierujących się jednakowym imperatywem, istnieją podstawy, by twierdzić, że obecna kultura menedżerska jest uniwersalistyczna, a humanistyka – ledwie narodowa” (Neave 1994, s. 36).

„Nowa kosmologia”, będąca wyrazem wszechświatowych aspiracji technokratów, stanowi uzasadnienie teoretyczne dla procesów określanych mianem globalizacji. Skoro twórcy wiedzy uniwersalnej ograniczyli naturę człowieka do jednego wymiaru, a następnie zdefiniowali wszechświat w kategoriach procesu produkcji, to i planeta Ziemia nie jest wyjątkiem, stanowi jedynie część wszechświatowego procesu produkcji. Każdy, kto ewentualnie chciałby podjąć poważną dyskusję z zarysowanym wyżej poglądem na świat – co do którego zakładamy, że zdobywa coraz szersze rzesze zwolenników – powinien odwoływać się do innej koncepcji kosmologii. Przy czym „inne” oznacza dla mnie – będącej dziełem dostojnego typu człowieka, a nie typu ostatniego człowieka, reprezentującego społeczeństwo wiedzy.

Globalizacja a tradycyjny model uniwersytetu

Według światopoglądu technokratycznego status wiedzy uniwersalnej przysługuje w społeczeństwie wiedzy naukom ekonomicznym, zgodnie z niżej zaprezentowaną formułą: „Globalizacja jest teorią rozwoju ekonomicznego, która kroczy drogą nie tak znowu odmienną od tej wytyczonej przez Marksa, z jedną różnicą: podczas gdy Marks traktował internacjonalizację kapitału jako ostateczny kryzys państwa i ostatni etap przed rewolucją proletariatu, globalizacja jest postrzegana jako rewolucja biznesmenów, która wraz kapitałem przekracza granice krajów” (Neave 1996, s. 29). Rolę zatem proletariatu, jako nośnika rewolucji, mają przejąć w społeczeństwie wiedzy biznesmeni. „Rewolucja biznesme-

nów” polegałaby na tworzeniu globalnego społeczeństwa wiedzy za pośrednictwem kapitału, generowanego dzięki znajomości zasad służących budowaniu ponadnarodowych struktur biurokratycznych oraz zasad rządzących międzynarodowym handlem i rynkiem pracy. Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy powinien się przystosować (w sensie technicznym, pragmatycznym i efektywnym) do realiów światowego rynku giełdowego, międzynarodowych przepływów kapitałów i techniki informacyjnej. Należy podkreślić wyłącznie pasywną rolę przypisywaną uniwersytetowi w kontekście globalnej gospodarki.

Proces dostosowania do warunków wolnego rynku – urastających do roli decydującej siły w świecie akademickim – powoduje, że w obrębie społeczeństwa wiedzy uniwersytetowi, podporządkowanemu regułom popytu i podaży, będzie coraz częściej przydzielana rola sprzedawcy usług.

„Urynkowanie jest reakcją na towarzyszącą procesowi upowszechniania szkolnictwa wyższego tendencję do automatyzacji, standaryzacji i uniformizacji usług, obserwowanej wcześniej w przemyśle (fordyzm), środkach masowego przekazu (murdochizm) czy gastronomii (macdonaldyzacja)” (Antonowicz 2003, s. 65). Nie tylko jednak do tego rodzaju konsekwencji prowadzi realizowany od lat sześćdziesiątych XX stulecia zamysł „upraktycznienia” uniwersytetu. Tak zaprojektowany uniwersytet zwraca się z konieczności przeciw elitom: „[...] uczelnie na Wyspach [Brytyjskich] zawsze były instytucjami niezwykle elitarnymi, skupiającymi się raczej na przekazywaniu treści kulturowych i wychowaniu elit niż na kształceniu specjalistów” (Antonowicz 2004, s. 121).

Zwolennicy działań na rzecz „upraktycznienia uniwersytetu” wskazywali na niezadowalającą, ich zdaniem, liczbę studentów na brytyjskich uczelniach w porównaniu z liczbą studentów kształconych na uczelniach amerykańskich, traktowanych jako wzór dla uniwersytetów brytyjskich i generalnie europejskich. Z punktu widzenia technokratycznych teoretyków społeczeństwa wiedzy amerykański model uniwersytetu ma za sobą niezaprzeczalny atut: zapewnia, jako jeden z ważnych czynników, światowe panowanie. W Anglii, Niemczech czy Francji, po tym, jak przegrały one w następstwie II wojny światowej walkę o globalne panowanie, zwyciężyło przekonanie, że stało się tak za sprawą m.in. charakteru uniwersytetu, kształcącego elitę hamującą rozwój gospodarczy i uniemożliwiającą panowanie w skali globu. „Corelli Barnett oraz William D. Rubinstein [dowodzą, że] oderwane od rzeczywistości uczelnie przyczyniały się do spowolnienia rozwoju gospodarczego. W podobnym tonie wypowiadał się Martin J. Wiener [...] oskarżając brytyjskie uniwersytety o zabijanie ducha przedsiębiorczości [...]” (Antonowicz 2004, s. 123).

Nadrzędny cel społeczeństwa wiedzy – światowa dominacja – może być w pełni zrealizowany pod warunkiem wychowania nowego typu jednowymiarowego indywiduum – konsumenta, a także pod warunkiem opanowania procesów gospodarczych w skali globu. Najbliższe realizacji tego „ideału” jest społeczeństwo wiedzy Stanów Zjednoczonych.

Powstają jednak pytania, czy Europa powinna konkurować ze Stanami Zjednoczonymi w tym wyścigu, „upraktyczniając” swoje uniwersytety? Czy też może ścigać się tutaj nie warto, bo ten wyścig ma bardzo krótki dystans? Może po jakimś czasie natura ludzka i tak upomni się o swoje prawa i trzeba będzie wracać do wartości tradycyjnych (chrześcijańskich) lub próbować tworzyć nowe, autentyczne wartości, wypływające z rzeczywistych źródeł ludzkiego istnienia? Innymi słowy, nawiązując do zaproponowanej przeze mnie metafory ludzkiego bycia jako domu – pytanie brzmi: czy budujemy szybko, ale bez piwnic i stropów, czy też wolniej, ale solidnie – z piwnicami i wieżami, z których kiedyś może sięg-

niemy gwiazd? Musimy – obawiam się – czynić i jedno, i drugie. Dlatego Europa potrzebuje Stanów Zjednoczonych, te zaś potrzebują Europy, Europa potrzebuje Polski, a Polska Europy.

W Polsce bowiem, z racji naszej historii, rozumiemy jeszcze potrzebę wartości (świadczą o tym wyniki ostatnich wyborów, wskazujące na preferencje konserwatywno-liberalne). Wiemy, i jest to poznanie tragiczne, że niekiedy trzeba poświęcić znacznie więcej niż gospodarkę (nie mówiąc nawet o zwalnianiu jej rozwoju). Tak się stało np. w 1939 r., kiedy to stawką była obrona pewnego „mitu”. Trudniej bowiem odbudować mit, jego utrata może być zjawiskiem nieodwracalnym, niż odbudować i utrzymać sprawną gospodarkę w sytuacji, gdy naród czy społeczność ocaliły jednoczący je „mit”. Niemiecki badacz Max Weber, wbrew technokratycznym teoretykom społeczeństwa wiedzy, wykazał, że dziewiętnastowieczny kapitalizm zbudowano w Europie Zachodniej dzięki wierze protestanckiej, w której głęboko było zakorzenione przekonanie o bogactwie pochodzącym z pracowitości i oszczędności jako miłym Bogu. Zatem nauki humanistyczne czy wartościujące, tworzące „mit”, patrząc z perspektywy Webera, nie tylko nie spowalniały rozwoju gospodarczego, ale wręcz przeciwnie – były jego siłą napędową. Argumentacja biznesmenów, zwracająca uwagę na nie przemyślany do końca argument „hamowania rozwoju gospodarczego” przez tradycyjne modele uniwersytetu, jest coraz częściej bezkrytycznie przyjmowana przez polityków, którzy w zasadzie nie zasługują na to miano, ponieważ zajmują się jedynie administrowaniem i nie rozumieją różnicy między nim a polityką. Tym samym technokratyczna koncepcja wiedzy uniwersalnej uzyskuje realny kształt w postaci określonej praktyki uniwersyteckiej. W ramach tzw. rewolucji biznesmenów uniwersytetowi próbuje się narzucić rynkowe reguły gry właściwe przedsiębiorstwu. Rozstrzygające znaczenie dla przebiegu „rewolucji biznesmenów” ma zredukowany do wymiaru „ja substancjalnego” sposób, w jaki biznesmen poznaje siebie i świat, uniemożliwiający zrozumienie różnicy między nim, czyli mechanicznie rozumianym ciałem wyposażonym w określoną, zawężoną świadomość, a przedsiębiorstwem. Zrozumienie procesu dekadencji człowieka do wymiaru indywiduum jednowymiarowego, czyli konsumenta, wymaga bliższego opisu przypadku Sokratesa, twórcy ideałów ascetycznych.

Sokrates i ideały ascetyczne

Zgodnie z poglądami Nietzschego pojawienie się Sokratesa stanowi punkt zwrotny w dziejach kultury europejskiej. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na różnicę w podejściu do historii Nietzschego i badaczy o poglądach technokratycznych. Nietzsche w centrum historii stawia osobę – twórcę wartości, w tym przypadku Sokratesa, a jego doświadczenia wewnętrzne – psychiczne jako najbliższe i najważniejsze dla indywiduum, co wszakże nie oznacza: najszybciej czy najłatwiej uświadamiane. Technokraci natomiast w centrum historii stawiają potęgę bezosobowe, np. mechanizmy gospodarcze. Czynią tak dlatego, że ich „psyche” jest nierozwinięta, w jej obrębie nie dokonuje się żadna historia, ich osobowość nie zna doświadczenia czasu wewnętrznego, bo jest substancjalna (nie staje się).

Zgodnie z filozofią Nietzschego lokalne wydarzenie ateńskie, jakim było pojawienie się Sokratesa, zostało przekształcone w wydarzenie uniwersalne, decydujące o losach Zachodu. Doświadczenia Sokratesa uzyskały status „uniwersalnych”, tworząc podwaliny insty-

tucji uniwersytetu – najpierw w postaci Akademii Platońskiej, do której dorobku odwoływało się następnie chrześcijaństwo, powołując do życia wiele wieków później swoje uniwersytety. Do tej tradycji nawiązują również twórcy światopoglądu technokratycznego, negujący znaczenie wartości chrześcijańskich, ale pozostający pod ich wpływem.

W obrębie tragicznej antycznej kultury nie istniał dualizm „ducha i ciała”, charakterystyczny dla kultury sokratejskiego racjonalizmu. Sokrates położył kres pewnej dostojnej formie kultury, zbudowanej przez indywidua kompletne, znające z autopsji dionizyjskie doświadczenie pełni istnienia. Dlatego w obrębie tej kultury występuje różnorodność wybitnych indywidualności, a nierzadko i geniusz, nieznane współczesnemu społeczeństwu wiedzy. Grecka kultura – zdaniem Nietzschego – dzięki szczęśliwemu połączeniu żywiołów apollońskiego i dionizyjskiego osiągnęła szczyt w czasach Ajschylosa i wczesnych filozofów. Indywiduum osiągnęło wówczas największą perfekcję, czystość i integralność. Jakże piękni są oni – mówi Nietzsche: „Wyrzeźbieni z jednej bryły, całkowita jedność zachodzi między ich myśleniem i charakterem [...] posiadają wirtuozowską energię, która przewyższa innych w znajdowaniu własnej formy i kształtowaniu jej do najdoskonalszej postaci [...]” (Morgan 1985, s. 337).

Nietzsche odwoływał się do tej wizji-mitu człowieka i społeczeństwa sztuki-religii, formując koncepcję nadczłowieka i kultury dostojnej opartych na ideałach arystokratycznych, zasadniczo różnych od ideałów ascetycznych. Mit tłumaczył sens poszczególnego ludzkiego istnienia, z perspektywy *sub specie aeternitatis* czynił możliwym doświadczenie wieczności istnienia, mimo nieuchronnego cierpienia i destrukcji indywiduów, właściwych dla procesu historii. Na tym polegała, mówiąc w największym skrócie, jego płodna – zdrowa dla indywiduów i kultury – moc. Mit oferował, w wielkim stylu w sztuce tragedii, metafizyczną pociechę. W obecności mitu indywiduum ludzkie przeżywało istnienie jako pełne wartości i sensu, mimo destrukcji i przemijania.

Kultura sokratejska pozbawiła człowieka Zachodu mitu, odgrywającego kluczową rolę w doświadczeniu pełni istnienia, prowadząc tym samym do rozpadu podstaw religijnych, stworzonych przez kulturę presokratyczną. Sokrates doświadczył, być może jako pierwszy, uniwersalnego fenomenu tworzenia się indywidualnej świadomości, będącej podstawą kultury sokratycznego racjonalizmu (blisko 2500 lat później Nietzsche, doświadczając nadświadomości, będzie próbował uczynić ten uniwersalny fenomen doświadczenia wewnętrznego podstawą kultury dostojnej). Sokrates wyraził i dobitnie utrwalił rozdział ludzkiego jestestwa na dwa antagonistyczne względem siebie porządki, rozdzielił dionizyjskie i apollońskie „ciało i ducha”, tworząc tym samym ideały ascetyczne, zgodnie z którymi specyficznie rozumiany „duch”, może w zasadzie funkcjonować bez „ciała”.

To decydujące rozdzielenie natury ludzkiej, świadczące o dezintegracji osobowości Sokratesa i jego spadkobierców, łącznie ze współczesnymi przedstawicielami społeczeństwa wiedzy, było i jest pochodną charakterystycznej dla dekadenta niemożności doświadczenia pełni własnej natury jako Woli Mocy, wyrażającej się w przeżyciu dionizyjskiego upojenia. Dionizyjskie upojenie (szaf) występuje w wielu postaciach: upojenia właściwego wielkim pasjom, festiwalom, współzawodnictwu, brawurze, upojenia erotycznego, religijnego, upojenia okrucieństwem. Zdolność do przeżywania upojenia odróżnia artystę (arystokratę – indywiduum pańskie, a także społeczeństwo sztuki-religii), przedstawiciela dostojnej, presokratycznej kultury tragicznej, od ostatniego typu człowieka ukształtowanego przez ideały ascetyczne właściwe kulturze sokratejskiego racjonalizmu. Artysta, przeżywając eks-

tażę, doświadcza wieczności w momentalnym przeżyciu zniesienia wszelkiego rodzaju antynomii. Doświadcza tym samym harmonii istnienia, opartej na przeżyciu jedności w wielości. Bogatszy o tego typu doświadczenia, afirmuje siebie i świat będący tajemniczą unią zmysłowości (cielesności) i duchowości. W dionizyjskim doświadczeniu, właściwym artyście, istotna jest głęboka więź z życiem, czyli sferą tego, co nieświadome. Uchwycenie zaś *in statu nascendi* tego procesu oznacza wytworzenie czegoś na kształt nadświadomości.

Sokratejskie – substancjalnie zogniskowanie wokół świadomości „ja” (wieczne-niezmienne) w przypadku osobowości artysty-arystokraty zostaje wkomponowane w zmieniony kontekst psychologiczny, staje się „jaźnią”, strumieniem stawania się. Z punktu widzenia sokratejskiego substancjalnego „ja” sztuka jest wolą pozorów, iluzji, łudzenia się, afirmacją zmiennego, „falszywego” strumienia istnienia. Artysta, w ujęciu Nietzschego, jest przeciwieństwem teoretyka-uczonego, który poszukuje transcendentnej, absolutnej – niezmiennej-wiecznej prawdy – przy czym technokrata odnajduje ją w urzeczowionym istnieniu konsumenta i w „nowym” społeczeństwie wiedzy.

Sokrates to przykład osobowości patologicznie zafascynowanej mózgiem (duch oddzielony od ciała zmienia się w rozum-mózg), uległej wobec logiki, abstrakcji, aż do granic samobójstwa. W przypadkach Sokratesa manifestuje się pragnienie końca – umiarkowania, będące pochodną rozdzielenia „ciała i ducha (rozumu)”. Oba, fundamentalne dla ludzkiej egzystencji pierwiastki, nie połączone doświadczeniem Woli Mocy, oddzielone od siebie obumierają. W tym sensie o kulturze sokratejskiego racjonalizmu i jej współczesnej egzemplifikacji w postaci społeczeństwa wiedzy możemy powiedzieć „kultura (cywilizacja) śmierci”. Dekadent to ten bowiem, który chyli się ku rozpadowi, końcowi, tzn. ku śmierci. Sokrates (dekadent) próbuje zastąpić doskonały automatyzm ciała-instynktów-nieświadomości rozumem. Dzieje się tak dlatego, że nie jest w stanie doświadczyć pozytywnego aspektu cielesności Woli Mocy, wyrażającej się w największej doskonałości połączonego ciała i ducha – w ekstazie. Doświadczenie ciała-instynktów-nieświadomości oznacza dla Sokratesa największe zagrożenia, dlatego stara się zastąpić ciało rozumem. Sokrates wciela w życie panowanie rozumu i dialektyki, związane z utratą pewności instynktów. „Roztropność, jasność, surowość i logiczność, jako broń przeciwko dzikości popędów. Te ostatnie muszą być niebezpieczne i grozić ruiną [...]. Filozofowie greccy stoją na takim samym fakcie zasadniczym swego wewnętrznego doświadczenia jak Sokrates i na odległość pięciu kroków od ekscesu, anarchii, wyuzdania – wszystko to ludzie *décadence*. Sokratesa odczuwają jako lekarza i logikę jako wolę mocy, jako dążenie do panowania nad sobą, do szczęścia. Dzikość i anarchia instynktów jest w Sokratesie symptomem *décadence*, również supremacja logiki i jasności rozumu. Obie te rzeczy są anomaliami, obie należą do siebie [...]. Być rozumnym albo zginąć, było alternatywą, wobec której wszyscy oni stali. Moralizm greckich filozofów świadczy, że czuli się w niebezpieczeństwie” (Nietzsche 1907b, s. 104).

Sokratejskie „ja”, zagrożone ze strony „ciała-nieświadomego”, w odruchu obronnym zamknęło się na działanie „nieświadomego”, przyjmując charakter substancjalny, mechaniczny, budując wokół siebie kokon w postaci logiki, abstrakcji (pojęć, sądów, wniosków, przyczynowości) – jasności, chłodu rozumu. Społeczeństwo wiedzy, którego charakter, zgodnie z proponowaną przeze mnie tezą, określił Sokrates, stoi również przed niebezpieczeństwem dokonania aktu autodestrukcji, ulega bowiem charakterystycznej już dla Sokratesa, jak byśmy dzisiaj powiedzieli, nerwicy, będącej pochodną choroby ciała – anarchii

instynktów, które nieustannie grożą wybuchem niekontrolowanej agresji, opisanej choćby przez Homera w przypadku Ajaksa, rzucającego się na stado świń w przekonaniu, że to grupa nieprzyjaciół. Tego rodzaju niekontrolowana agresja może być udziałem zarówno indywidualu, jak i państw czy bloków państw. Nieobliczalna i kapryśna część ludzkiej natury zagraża życiu indywidualu i społeczeństwu wiedzy (*vide* ostatnie wydarzenia we Francji).

Zwycięstwo „rozumu”, datowane przez Nietzschego od czasów Sokratesa, oznacza początek pochodzenia przez dzieje, unikającego działania, tzn. tworzenia właściwych dla siebie wartości człowieka-teoretyka. Sokratejski teoretyk, którego najpóźniejszym wydaniem jest współczesny technokrata, nie może tworzyć wartości, bo one wypływają jedynie z pełni indywidualnego ludzkiego istnienia. Działanie w sensie tworzenia określonych wartości jest poza jego zasięgiem. Stąd pochodzi jego wiara w rozum, mający za zadanie poprawić perwersyjną ludzką cielesność, zagrażającą dezintegracją osobowości. „Wraz z Sokratesem przyszło na świat nowe wyobrażenie, że myślenie sięga po przewodniej nici przyczynowości do najgłębszych otchłani istnienia, że myślenie zdolne jest nie tylko poznać istnienie, lecz nawet je poprawić [...]” (Nietzsche 1907b, s. 104). Silne przekonanie o możliwości poprawienia istnienia tłumaczyłoby, przynajmniej po części, tęsknotę społeczeństwa wiedzy za utopią, pogoń za nowością i potrzebę ciągłych zmian.

Sokrates zaszczepił społeczeństwu wiedzy przekonanie o tym, że etyczne poznanie poprzedza etyczny czyn. Innymi słowy, ustanowił coś w rodzaju imperatywu „najpierw wiedza, później działanie”. Nawiasem mówiąc, to przekonanie jest zgodne z biblijną koncepcją Boga, stwarzającego świat zgodnie z Planem, czyli dzięki poznaniu-wiedzy (również w tym sensie uzasadniona jest hipoteza o oparciu społeczeństwa wiedzy na pewnej koncepcji Boga). Brak właściwych czynów Sokrates utożsamiał z brakiem właściwego poznania, czym dawał wyraz racjonalizmowi etycznemu (inaczej Nietzsche, który brak działania wiąże z brakiem woli). Z tych właśnie względów w perspektywie sokratejskiego racjonalizmu uzasadnione jest mówienie o społeczeństwie wiedzy, przy czym Sokrates miał na myśli wiedzę o moralności przede wszystkim.

Nietzsche przeciwnie, odrzucając sokratejską koncepcję człowieka uważał, że poznanie następuje po czynie, którego źródła są nieświadome (wolicjonalne). Stąd wnosił o istnieniu przepaści między czynem a poznaniem. Dlatego z perspektywy filozofii nietzscheańskiej sokratejskie społeczeństwo wiedzy jest symptomem największego kryzysu w dziejach kultury zachodniej. Odpowiedź na fundamentalne pytanie o relację „ducha i ciała” ma decydujące znaczenie dla przyszłości człowieka, społeczeństwa wiedzy i kultury Zachodu. Nie muszę chyba dodawać, że w perspektywie poznawczej, którą podzielam, technokratyczne rozstrzygnięcie tych dylematów jest dla przyszłości kultury Zachodu największym, śmiertelnym zagrożeniem. Stąd pilna potrzeba odmiennej, od ugruntowanej na sokratejskim racjonalizmie, wiedzy na temat istoty człowieka i podstawowej relacji „duch-ciało”. Przewartościowanie znaczenia i roli świadomości w nietzscheańskiej koncepcji człowieka oznacza zakwestionowanie podstaw sokratejskiego racjonalizmu, a wraz z nim – współczesnego społeczeństwa wiedzy. To społeczeństwo, w kontekście filozofii Nietzschego, traci rację bytu. „W rzeczy samej, nieświadomość należy do wszelkiego rodzaju doskonałości: nawet matematyk operuje swoimi kombinacjami nieświadomie. Sokrates jako pierwszy człowiek-teoretyk odkrył urok przyczyny i skutku, powodu i następstwa, rozbudził zainteresowanie pojęciami, sądami, wnioskami. Wysoka ocena rozumności wyeliminowała możliwość przeżywania upojenia, a co za tym idzie, tworzenia sztuki. Rozum-

ność jest stanem zimnym, jasnym, dalekim od tego, by dać uczucie szczęścia, jakie przynosi wszelkiego rodzaju upojenie” (Nietzsche 1907e, fragm. 235).

Społeczeństwo wiedzy przecenia wartość świadomości, istotę ludzkiego indywiduum sprowadza wyłącznie do wymiaru tego, co świadome, traktując nieświadome jako coś, co „zawadza”, nie daje się inkorporować i upiera przy swojej niewłaściwej tożsamości, przez co zasługuje na unicestwienie. Podobnie było już od czasów Sokratesa. „Filozofowie antyczni (postsokratyczni) zwalczają wszystko, co upaja, co zmniejsza absolutny chłód i neutralność świadomości, byli konsekwentni na zasadzie fałszywego założenia, iż świadomość jest najwyższym stanem, warunkiem doskonałości, podczas gdy prawda jest po przeciwnej stronie [...]” (Nietzsche 1907e, fragm. 238).

Zdanie dotyczące wykluczenia ma decydujące znaczenie. Sokrates, skazany na śmierć, został w drastyczny sposób wykluczony przez społeczeństwo sztuki-religii. W rewanżu (a prawdopodobnie mniej przez odniesienie do prawdy i sprawiedliwości) jego uczeń, Platon, biorąc odwet za niesłusznie skazanego mistrza, wykluczył przedstawicieli tego społeczeństwa z zaprojektowanej przez siebie Rzeczypospolitej. Dziś mamy do czynienia z analogiczną sytuacją. Pytanie brzmi, czy teoretycy i decydenci o światopoglądach technokratycznych wykluczą innych, czy może inni wykluczą technokratów? Być może jednak kiedyś dojrzejemy do trzeciego rozwiązania, w którym zamiast wykluczania postawiono by na wzajemne uzupełnianie się.

Dla przedstawicieli presokratycznego społeczeństwa sztuki najważniejsze rzeczy opierają się wyjaśnieniu rozumem. Sercem rzeczy jest tajemnica. Tutaj tkwi jedna z bardziej znaczących różnic także między postawą nietzscheańską i sokratejską. Nietzsche uważał, że wszystko, co jest, jest Wolą Mocy, wielkim i tajemniczym spektaklem: „W ujęciu psychologii, będącej pochodną namysłu przeprowadzonego przez typ dostojny, nie świadomość ma kluczowe znaczenie, lecz wola [...]; wszędzie, gdzie rozpoznajemy działanie, jest ono skutkiem woli [...]. Świat widziany od wewnątrz byłby Wolą Mocy [...]” (Nietzsche 1907e, fragm. 11). Technokrata sądzi natomiast, że „[...] gdyby człowiek tylko chciał, to mógłby w każdej chwili przekonać się, że nie ma żadnych tajemniczych, nieobliczalnych mocy, które by w naszym życiu odgrywały jakąś rolę, ale wszystkie rzeczy można – w zasadzie – opanować przez kalkulację” (Goćkowski 2002, s. 17). Mimo upływu 2500 lat to przekonanie jest identyczne z charakteryzowaną wyżej postawą Sokratesa. Grecki filozof nie znał doświadczenia dionizyjskiego, co za tym idzie poszukiwał „bycia” całkowicie obliczalnego i możliwego do wyjaśnienia. Tylko jako takie „bycie” prezentowało się jego doświadczeniu, opartemu na świadomości i rozumie.

Wysoka pozycja „świadomości”, „rozumu”, w świecie wartości zaszczerpionych przez sokratejski racjonalizm współczesnemu społeczeństwu wiedzy, łączy się z inną, kluczową dla tego społeczeństwa wartością – mam na myśli zasadę sprawiedliwości opartej na koncepcji „równości”. Rozumowanie kryjące się za tą koncepcją równości opiera się na uczuciu rewanżu. Skoro dane indywiduum nie zna doświadczenia dionizyjskiego i nie ma szans, by je poznało, a niektórzy je znają, to aby sprawiedliwości stało się zadość, należy w imię równości ogłosić jako najbardziej wartościową większość nie znającą tego doświadczenia, w ogóle zaprzeczyć jego możliwości, uznać je za niezgodne z rozumem, a tych, którzy uważają inaczej, usunąć jako zawadzających, upierających się przy swojej fałszywej tożsamości.

Oto sposób, w jaki społeczeństwo wiedzy radzi sobie z opanowaniem wszystkich „nieobliczalnych mocy”. A czyni tak zgodnie z przekonaniem, że wszystkie rzeczy można w zasadzie opanować przez obliczenia i kalkulacje. Termin „rzecz” nie jest tutaj przypadkowy, przyjęta bowiem przez Sokratesa koncepcja człowieka po tysiącach lat ewolucji kończy się urzeczowieniem ludzkiego indywiduum, dokonującym się w technokratycznym społeczeństwie wiedzy. Człowiek w technokratycznej perspektywie poznawczej musi zostać urzeczowiony, o ile ma zostać zrealizowany podstawowy cel społeczeństwa wiedzy – światowa dominacja, oparta na swoiście rozumianej idei sprawiedliwości i równości, którym staje się zadość tylko wtedy, gdy wszyscy przedstawiciele społeczeństwa wiedzy zostaną zredukowani do wymiaru „substancjalnie” pojmowanego „ja”.

Sokrates zauważył u swoich współczesnych, że wykonują oni swe zawody instynktownie (nieświadomie), bez żadnego racjonalnego uzasadnienia swoich działań. „Instynktownie – wyrażenie to dotyka serca i centralnego punktu sokratejskiej tendencji. Za to skazywał współczesną sobie sztukę i etykę. Dlatego chciał istnienie poprawić” (Nietzsche 1907b, s. 93).

Tradycja sokratejska przesłania to, że człowiek jest jednorazowym, unikatowym wydarzeniem, a nie tworem fabrycznym. Kto wie – pyta Nietzsche – czy Sokrates nie był blisko tego odkrycia? „Ów despotyczny logik miał tu i ówdzie względem sztuki uczucie luki, pustki, zaniedbanego może obowiązku. Często nachodziła go [...] jedna i ta sama zjawia sena, która mówiła mu zawsze to samo. «Sokratesie, uprawiaj muzykę» [...]. Może istnieje królestwo mądrości, z którego wyklęty jest logik. Może sztuka jest koniecznym *correlativum* i dopełnieniem wiedzy” (Nietzsche 1907b, s. 101).

Sokrates zapoczątkował kulturę człowieka-teoretyka, władającą od dwóch i pół tysiąca lat Zachodem. Przekonanie wyrażone przez Sokratesa przejął jego uczeń Platon, a wraz z nim cała tradycja chrześcijańska, formułująca ideały ascetyczne w ostatecznej postaci, dokonując negacji „ciała”, reprezentującego sferę nieświadomego, na rzecz transcendencji – pozaświatowego rozumu. Podstawę ideałów ascetycznych tworzy teza o primacie „ducha”, „rozumu”, wykładanego w kategoriach apollinijskich, nad dionizyjskim „ciałem”. Koncepcja ducha (potocznie mówiąc – duszy), jako niezmiennego substancjalnego „ja”, zostaje przeniesiona na wszystko, co jest, dopiero wtedy powstaje pojęcie rzeczy, bytu, decydujące również dla rozwoju nauki.

Koncepcja „ja substancjalnego” stanowi podstawę schematu kategorii rozumu. To „ja” jest źródłem zasady identyczności, niezbędnej do myślenia, wyciągania wniosków, warunkuje powstanie logiki: „Logika spoczywa na przypuszczeniach, którym nic nie odpowiada w rzeczywistości, np. na przypuszczeniu, że rzeczy bywają równe, że ta sama rzecz bywa identyczna w różnych punktach czasu [...]” (Nietzsche 1907e, fragm. 11).

Zasadnicza różnica między typem niewolniczym a typem pańskim polega na sposobie doświadczania (poznawania) samego siebie. Typ niewolniczy rozpoznaje w sobie „substancjalne ja” – identyczne w różnych punktach czasu. Typ pański właściwy dla siebie stan „jaźni” opisuje jako coś, co jest i nie jest jednocześnie. W tym samym czasie doświadcza zatem największej z możliwych różnic. Stąd może pochodzić właściwa dla dziejów Zachodu polaryzacja stanowisk w zasadniczej kwestii relacji „duch–ciało”.

Gwarancję nieśmiertelności ludzkiej duszy rozumianej w kategoriach „substancjalnego ja” stanowi transcendentny porządek idei – wiecznego, niezmiennego, tożsamego ze sobą Dobra. Sokratejsko-platońska Idea Dobra została przez chrześcijaństwo zmieniona

w koncepcję osobowego Boga, która z kolej legła u podstaw współczesnej nauki. Z sokratejsko-platońską koncepcją dobra-sprawiedliwości – równości wobec Boga – trudno zharmonizować niezbędny do istnienia kultury sokratycznej stan niewolników. Optymistyczna ideologia równości, głoszona przez tę kulturę, neguje jednak sprawiedliwość istnienia stanu niewolników. Owa sprzeczność zniszczy tę kulturę, przewidywał Nietzsche, i uturuje drogę kulturze tragicznej, w obrębie której niewolnictwo jest znoszone „momentalnie” w dionizyjskim upojeniu. Jeśli dobrze rozumiem Nietzschego, to skaza – „wieczna rana istnienia” – może być wykładana jako konieczność dominacji, właściwa władzy związanej z istnieniem panów i niewolników. Konieczność dominacji jest również charakterystyczna dla współczesnego społeczeństwa wiedzy, głoszącego ideały demokratyczne, ale dążącego do światowego panowania, głoszącego ideały równości i akceptującego równocześnie oparte na pogardzie stosunki pracy, a także niezgodne z duchem demokracji wykluczenia indywidualów, grup społecznych, a nawet narodów. Zjawiska te prowadzą do narastającej globalnie świadomości istnieniu podziału na ciemieżonych i ciemieżycieli oraz zagrażają istnieniu społeczeństwa wiedzy.

Nietzsche proponuje rozwiązanie tej antynomii poprzez tragiczny światopogląd, współczesne postsokratyczne społeczeństwo wiedzy, w propagowanej przez technokratów wersji laicko-demokratycznej mocą techniki i nauki, których symbolem uczynił Edypa: „Mądrość jest czymś wbrew naturze. Edyp, który odkrył zagadki natury – w następstwie zabił ojca i poślubił własną matkę. Ten, kto rozwiązuje zagadki natury, rozbija jej urok i czar, doznaną w konsekwencji rozproszenia iluzji na sobie. Mądrość zwraca się przeciw samej sobie. Edyp ojcobójca, żyjący w kazirodztwie, rozwiązał zagadkę Sfinksa, natury; [...] rozwiązujący zagadkę Edyp jest symbolem nauki” (Nietzsche 1907e, fragm. 340).

Edyp to *Homo Faber* współczesnego społeczeństwa wiedzy (symbolicznie można próbować wyjaśnić przypadek Edypa następująco: zabił ojca, czyli nieświadomość, poślubił matkę, czyli „substancjalne ja”, przez co nigdy nie osiągnął stanu nadświadomości, czyli jaźni). Chodzi o to, by rozstrzygnąć, czy życie (nieświadome) ma panować nad poznaniem (świadomym), czy poznanie nad życiem. Technokratyczni teoretycy społeczeństwa wiedzy uważają, zgodnie z dziedzictwem Sokratesa, że poznanie powinno panować nad życiem – stąd społeczeństwo wiedzy. Nietzsche uważał inaczej, chciał ustanowić jeden cel – nadrzędną wartość dla ludzkości rozwijającej się w wymiarze globalnym. Dlatego poszukiwał kogoś, kto byłby Sokratesem uprawiającym muzykę, poszukiwał arystokraty – człowieka dostojnego, wyższego (pięknego – *megalopsyche*). Filozofia Nietzschego miała służyć wychowaniu „nadczłowieka”.

Problem moralny, jakim jest zagadnienie ustanowienia wartości, w tym wartości najwyższych, czy inaczej – naczelnego celu ludzkiej działalności – ma decydujące znaczenie. Jego sformułowanie wyznacza charakter ludzkiej aktywności, zgodnie z tym przekonaniem istota najodleglejszych metafizycznych doktryn, istota współczesnego społeczeństwa wiedzy, wypłynie właśnie z wartości moralnej przyjętej za nadrzędną. Dlatego m.in. Nietzsche głosi przekonanie, że „problem moralny jest ważniejszy od problemu epistemologicznego”. Nietzsche, mówiąc nam o największych mocach-wartościach na ziemi – o dobru i złu – ma na myśli wartości, które mówią nam, co powinno być wybrane, uczynione, a co odrzucone i zaniechane.

Indywidualum, naród, Europa, ludzkość, globalne państwo przyszłości muszą mieć taką ideę – w ten sposób ustanowiona zostaje hierarchia wartości. Brak nadrzędnej wartości

powoduje zamieszanie, anarchię, katastrofę, rozpad. Dopóki społeczeństwo wiedzy będzie uznawało środki takie jak np. konkurencyjna gospodarka za nadrzędny cel Europy czy globalnego porządku świata, dopóty szanse na istnienie w wielkim stylu indywidualności, narodów, ludzkości czy autentycznej kultury zmniejszają się do zera. Pod znakiem zapytania staje nawet samo przetrwanie ludzkości (a raczej konglomeratu konsumentów), sprowadzonej do roli narzędzia pomocnego w budowaniu gospodarki o określonych parametrach. Nietzschego hasło przywrócenia człowieka naturze (równoznaczne z przewartościowaniem tradycji sokratejskiego racjonalizmu, będącego wbrew naturze) należy rozumieć w kontekście przemiany wartości, której źródłem jest instynkt zdomowiony w ciele, nie przeciwstawiany dłużej duszy. Człowiek, jako całość psychocieleśna, wyposażony jest w smak rozstrzygający o wartościach – „smakują” mu wartości służące życiu. Wartość oznacza dla Nietzschego warunki, w których życie wznosi się ponad siebie, np. ku nadczłowiekowi. Wartość to coś, co życie podnosi. Przy wznoszeniu się zamyka się dookoła danego indywidualium określona perspektywa. Koncepcja „substancjalnego ja”, na której opiera się technokratyczna wykładnia społeczeństwa wiedzy, jest w tym sensie bezwartościowa, „nie wznosi” danego indywidualium, ale przeciwnie – sprowadza do poziomu.

Nietzschego interesują prawie wyłącznie indywidualności wybitne, wpływające na kształt historii, tworzące wartości, wokół których obraca się historia (sformułowanie „obraca się” nie jest bynajmniej przypadkowe – w tym ujęciu „historia kołem się toczy”). Nietzsche nazywa te władcze jednostki artystami, arystokratami, prawodawcami, rozkazodawcami. Opisuje proces tworzenia wartości znany mu z własnego doświadczenia. Pierwotne poruszenie wartości manifestuje się jako zmiana smaku. Źródła transformacji tkwią jednak głębiej. „Nowy smak oznacza przemianę ciała – ten, kto wydaje na świat wartość, winien wysłuchać żądań swojej natury, nawet najsubtelniejszych jej tonów. Wtedy wartości mają szansę stać się ogólnymi” (Morgan 1985, s. 297). „Poznanie samego siebie” – wsłuchiwanie się w żądania własnej natury (do tego należy mieć słuch muzyczny, trzeba być artystą) – jest zatem warunkiem pojawienia się wartości uniwersalnych, tworzących uzasadnienie dla wiedzy uniwersalnej, stanowiącej podstawy uniwersytetu.

Koło Witruwiusza – symboliczny zarys wiedzy uniwersalnej

Zgodnie z logiką wewnętrznego rozwoju zarówno indywidualium, jak i społeczeństwo wiedzy mogą przejść transformację ku formie życia indywidualnego (i w następstwie zbiorowego), będącego przeciwieństwem ustalonych dotychczas form. Warunkiem tego rodzaju transformacji pozostaje jednak dionizyjskie doświadczenie źródeł egzystencji, doświadczenie tego, czym indywidualium jest dla siebie jako unikatowa historyczna „jaźń”. Nietzsche odkrywa coś w rodzaju centrum organicznej vitalności – ostateczny punkt, korzeń historycznej „jaźni” (Nietzsche 1993, s. 128). Koncepcji „ja substancjalnego” przeciwstawia (i uzupełnia ją zarazem) koncepcję jaźni (niem. *Selbst* – ang. *self*). Koncepcję tę zawdzięcza wglądowi psychologicznemu we własne jestestwo, uchodzące za przykład znanego mu z autopsji indywidualium doświadczającego pełni istnienia. „Jaźń” – „samość” – nie jest stabilną całością, ale czymś, co się nieustannie staje, dokonuje się między nieświadomym-świadomym-nadświadomym. Tak rozumiana „jaźń” przesądza o charakterze danego jestestwa, o jego chceniu, działaniu, myśleniu. Pragnienia i działania w przypadku tak uspo-

sobionego indywiduum nie są przypadkowe, ale organicznie ze sobą powiązane, tworząc określony, właściwy danej osobie styl. Stany „jaźni” stanowią podstawę naszej afirmacji lub negacji istnienia. Stany jaźni nigdy nie są przedmiotem-rzeczą, prowadzą raczej do pełnego doświadczenia samego siebie, tworzą źródło myśli, łączą porządek „ducha i ciała”. Nietzsche poszukiwał doświadczenia, przywracając znaczenie ciała jako źródłu inspiracji dionizyjskich. Dlatego powoływał się na presokratyków, a także na okres dzieciństwa w życiu człowieka, wówczas bowiem nie dysponuje się jeszcze zbyt rozwiniętymi strukturami językowymi, co ułatwia kontakt z żywiołem dionizyjskim. Dionizos uchodził za boga ciała, proctwa, profetycznego marzenia. Symbolizuje on wcielenie najbardziej oryginalnej formy *spirit*, rozumianej w znaczeniu mistycznego doświadczenia, inspiracji, objawienia, oświecenia. Nietzsche wzywa do powrotu do ciała, bo tam odnajduje największą inteligencję. Społeczeństwo wiedzy oczywiście docenia w charakterystyczny dla siebie sposób „ciało”, ale oddzielone od „ducha” i – co za tym idzie – rozumiane w kategoriach mechanistycznych, przypominające rzecz wyposażoną w doświadczenie „ja”, czyli *mind* (umysł – świadomość). Do tego rodzaju wiedzy sprowadza się poznanie badaczy społeczeństwa wiedzy w dziedzinie psychologii. Nietzsche dokonuje jednak odkrycia, że poza świadomością – *mind* (umysłem) istnieje coś, od czego zależy nasze jestestwo. Zdaniem Karla Gustava Junga nie jest to wyłącznie idea Nietzschego, ale raczej stare przekonanie, że inteligencja nie jest ostateczną realnością, że nawet *mind* (umysł) jest rezultatem czegoś poza ekranem (Jung 1994, s. 369). To coś to twórcza „samość” – „jaźń”, właściwa dostojnemu typowi człowieka, a nieznaną typowi niewolniczemu.

Indywiduum, wyposażone w „substancjalne ja”, nie jest w stanie stworzyć ponad siebie, nie zna doświadczenia nadświadomości, które wypływa z głębi nieświadomości. Skoro „ja substancjalne”, w które wyposażony jest ostatni człowiek jest niechętnie sobie, w końcu pozbywa się siebie, utożsamiając się z rzeczą. W ten sposób spełnia swoje największe pragnienie, by zniknąć, przestać istnieć. To znużenie odkrywa przed nami stan „twórczej samości” jaźni, jej chorobę i rozpacz, wyrażającą się w pragnieniu końca ziemskiego istnienia. „Powiadam ja wam: «samość» wasza umrzeć chce i odwraca się precz od życia. Nie podoła ona już temu, czego najserdeczniej pragnie – tworzyć ponad siebie. Tego ona pragnie najbardziej, to jest jej całym żarem. Lecz za późno już na to dla niej. Przeto chce wasza «samość» zniknąć” (Nietzsche 1907c, fragm. *O wsgardzicielach ciała*). Jest to kluczowy fragment wyjaśniający zjawisko niewolnictwa, które Nietzsche stara się przybliżyć określeniami „człowiek stadny”, „masowy”, „ostatni”, „reaktywny”. Niewolnik nie jest właśnie w tym sensie twórczy, „istota” jego jestestwa jest brakiem – pustką, głodem.

Żyjące ciało (związane integralnie z duchem) zawiera jednak, według Nietzschego, tajemnicę – twórczą „samość” – ośrodek oceniający i dysponujący owym „tak” i „nie” wobec życia. By chociaż w przybliżeniu wyjaśnić, czym jest to „coś”, muszę się posłużyć terminologią Jungowską – strefa *spirit* znajduje się ponad strefą *mind*, utożsamianą z mową, inteligencją. Charakter *mind* decyduje o myśleniu dyskursywnym. Zakłada się, że język wiązany z tą strefą wyznacza ramy myślenia logicznego (w sensie logiki dwuwartościowej, stojącej na gruncie zasady sprzeczności), będącego stylem myślenia charakterystycznym dla społeczeństwa wiedzy. Jung uważa, że doświadczenie *spirit* jest czymś na kształt zjawiska, jakie obserwujemy otwierając butelkę szampana, jest to zjawisko jak najbardziej *effervescent* – kulminacyjny moment życia. Na ów efekt powstający przy otwieraniu butelki szampana wskazuje etymologia niemieckiego słowa *Geist*. Łacińskie słowo *spiritus*

oznacza wiatr, podobnie greckie *animos*. Słowo *pneuma*, oznaczające oddech życia, w chrześcijaństwie przekształciło się w *spirit*. Intelkt zaś uchodził za niszczyciela życia – demona słów (Jung 1994, s. 370).

Im bardziej *mind* staje się słowem, tym życie staje się mniej intensywne. Słowa są tym, co pozostało, gdy *spirit* się ulotnił. W kontekście badania fenomenu społeczeństwa wiedzy są to uwagi ważne. Społeczeństwo wiedzy (ściślej mówiąc, jego przedstawiciele), wyposażone w imponujący aparat nauki i techniki, reprezentuje jednak tylko pewną resztę (cywilizację śmierci), po intensywnym istnieniu właściwym dla społeczeństwa sztuki. Resztę w postaci typu ostatniego człowieka, którego „ciało” zostało najpierw odłączone od „ducha”, w następstwie nieco później zostało rozpoznane na podobieństwo rzeczy i w końcu, jako takie, zostało włączone do globalnego systemu nauki i techniki właściwego społeczeństwu wiedzy. *Spirit* i *mind*, to inaczej Eros i Logos, nieświadome i świadome, w kategoriach Nietzschego dionizyjskie i apollinijskie. Zdaniem Junga nie można opisać, czym jest suma świadomego i nieświadomego. Istnienie tego rodzaju sumy możemy zasugerować jedynie przez antynomię. „Ta suma-całość, to coś, co istnieje i nie istnieje zarazem” (Jung 1994, s. 393).

Owa suma-całość to najwyższe dobro każdego indywiduum, duchowa moc, istota kreatywności, jego nadświadomość, „Jaźń” („Nadczłowiek”), zwana też niekiedy ciałem subtelnym. Subtelne ciało to jedność powstająca w wyniku połączenia nieświadomości i świadomości, tajemnicze połączenie psychologicznego i fizjologicznego, ducha i ciała – ani jedno, ani drugie lub jedno i drugie. Punkt łączenia przeciwieństw na „koło” Witruwiusza. Ekstaza jest kluczowym elementem w mojej próbie interpretacji filozofii Nietzschego. W doświadczeniu ekstazy doznajemy właściwego dla jaźni stanu jedności w wielości, pozbywamy się na moment – tożsamy z wiecznością – świadomości obecności „nieusuwalnych” przeciwieństw w naturze istnienia. Ich konflikt zostaje przezwyciężony, antypody przestają istnieć, a koło istnienia zamyka się. Przeżycie dionizyjskie pozwala nam doświadczyć nadczłowieczeństwa (czyli całkowitości i niepodzielności), stanowi źródło naszej afirmacji istnienia, udzielając nam intensywnego poczucia Woli Mocy, rodzi jednocześnie pragnienie powracania tego samego. Ten moment to kryterium zdrowia: albo jest się silną – pańską – naturą i doświadcza tych stanów pełni, albo nie. Zdrowa natura – powiada Nietzsche – pragnie zwielokrotnień, bo zaznała stanu kompletności swego istnienia, jest przeciwieństwem podzielonego, czyli diabolicznego (*diabolus* – podzielony). Zgodnie z interpretacją Junga „jaźń” nie jest identyczna z indywidualnym „ja”. Stanowi ona centrum osobowości nie pokrywające się z „ego”, coś łączącego nas z innymi, co kiedyś było jednością, a teraz jest wielością. Jaźń jest czymś paradoksalnym, jest i nie jest zarazem. Jest to metafizyczne pojęcie wyjaśniające, że można odczuwać siebie jednocześnie jako przedmiot i jako podmiot (Jung 1994, s. 782). Jaźń to „idea” przeznaczona do panowania, rozwijająca się w głębi danego indywiduum – zaczynająca stopniowo rządzić, przygotowująca indywidualne właściwości i zdolności. Ta idea staje się z czasem celem wszystkich działań danej jednostki. Jej uświadomieniu, oznaczającemu wyodrębnienie się nadświadomości po okresie nieświadomego rozwoju, towarzyszy wyzwolenie energii i mocy. Podziały „wewnętrzne” zostają przekroczone. Organizująca idea tkwiąca w głębi jaźni powoduje, że chory powraca do zdrowia, staje się tym, kim jest! W okresie tworzenia *Tako rzecze Zaratustra* Nietzsche doświadczał czegoś w rodzaju „nadświadomości” – rytm, obraz, idea zjawiała się jednocześnie. Nietzsche uważał, że był to stan właściwy dla Greków presokra-

tycznych: ogląd i uporządkowanie wedle jednej zasady całego życiowego doświadczenia danego indywiduum. Charakter stanów bycia, w których antynomie przestawały istnieć, najlepiej oddawała muzyka (Nietzsche 1907a, fragm. *Dlaczego piszę takie dobre książki?*). Nadczłowiek ma być nadrzędną wartością dla ludzkości – taki jeden dla ziemi jako całości jeszcze nie istniał: „Tysiące celów było dotychczas, gdyż i narodów było tysiące. Brak jeszcze tylko jarzma dla tego grzbietów tysiąca, brak jednego celu [...] jeśli ludzkości celu jeszcze brak, zali nie brak jeszcze jej samej?” (Nietzsche 1907c, fragm. *O tysiącu i jednym celu*).

Sformułowanie takiego celu to wyraz najwyższej Woli Mocy. Cel ten oznacza także zadanie Wielkiej Polityki realizowanej globalnie. Podkreślmy zatem: nadczłowiek jest nadrzędną wartością w filozofii Nietzschego – koncepcje Woli Mocy i Wiecznego Powrotu są „światem według nadczłowieka”, jego sposobem postrzegania rzeczywistości. Mówiąc najprościej i w największym skrócie, kategorię „Nadczłowiek” symbolicznie przedstawia postać w kole Witruwiusza. Pojęcie „Woli Mocy”, rozumianej w sensie ruchu dokonującego się między przeciwieństwami-antynomiami istnienia, ilustrują bieguny na kole, takie jak „duch – ciało”, kultura tragiczna – kultura sokratyczna, świadome-nieświadome, „ja-substancjalne” – jaźń, ostatni człowiek – człowiek dostoyny, dobro – zło, nauka – sztuka, rozum – instynkt itp. Kategorię „Wiecznego Powrotu” tego samego symbolicznie przedstawia obwód koła, oznaczający wieczne powracanie życia w identycznej strukturze. Nihilizm byłby pojęciem oznaczającym identyfikację indywiduum, społeczności, z jedną grupą przeciwieństw ilustrowanych przez koło. Kategoria „przewartościowania wszystkich wartości” oznaczałaby po prostu nihilistyczne dostrzeżenie wzajemnego związku przeciwieństw, oparte na doświadczeniu ekstazy, wskazywałaby na dokonanie „wewnętrznej integracji”, rodzącej poetycką inspirację, wyrażając tym samym stan najwyższy dla ludzkiej duchowości – „jaźń”. Wola Mocy staje się w ten sposób definicją „jaźni”. Koło Witruwiusza, zgodnie z moją interpretacją, symbolizuje tak pojętą „jaźń”, Nadczłowieka oraz organiczny związek wszystkich pięciu podstawowych kategorii filozofii nietzscheańskiej.



Podstawowe kategorie filozofii Nietzschego tworzą obraz świata, tym samym w całości spełniają rolę współczesnego mitu będącego warunkiem przekroczenia kultury sokratycznego racjonalizmu, z jej współczesną egzemplifikacją w postaci społeczeństwa wiedzy i powstania autentycznej kultury opartej na dostojnym, „kompletnym” typie człowieka. Zarysowana wyżej hipotetyczna propozycja całościowego obrazu świata mogłaby być zacytowanym autentycznej „Wiedzy Uniwersalnej”, mającej wszystkie wskazane już cechy przypisywane rzekomo uniwersalnej wiedzy technicznej (por. Neave 1996). „Wiedza” ta nie war-

tościuje, lecz tworzy nowe wartości, nie ustępuje miejsca produkcji, lecz wyznacza właściwe jej miejsce, tworzy uniwersalną propozycję sensu życia ludzkiego. Spełniając wspomniane warunki, wiedza ta bez utraty tzw. walorów humanistycznych sprzeciwia się w każdym niemal punkcie wizji świata wyrażającej się w kosmologii będącej następstwem tzw. rewolucji menedżerów, pojmujących świat wyłącznie na podobieństwo przedsiębiorstwa. Co wszakże nie wyklucza, że stanowi także jej – i nie tylko jej – dopełnienie. Udział w wychowaniu wybitnej indywidualności-nadczłowieka opierającym się na całościowym obrazie świata byłby według mnie właściwą misją dla uniwersytetu tworzącego nową arystokratyczną elitę globalnego społeczeństwa przyszłości. Elitę, której przedstawiciele doświadczają siebie jednocześnie podmiotowo i przedmiotowo.

Literatura

Antonowicz D. 2003

Przyszłość uniwersytetu, jego kształtu, funkcji i wzorów działania, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/21.

Antonowicz D. 2004

Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/23.

Dąbrowa-Szefler M. 2003

Nauka w gospodarce opartej na wiedzy a sytuacja w Polsce, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/22.

Goćkowski J., Kopczyńska E. 2002

Nauki społeczne a pluralizm cywilizacyjny świata, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/20.

Jung K.G. 1994

Nietzsche's – Zarathustra, London.

Kleer J. 2003

Czy Polska ma szansę na gospodarkę opartą na wiedzy?, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/22.

Kukliński A. 2003

Gospodarka oparta na wiedzy – społeczeństwo oparte na wiedzy – trajektoria regionalna. Artykuł dyskusyjny, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2/22.

Morgan A. 1985

What Nietzsche Means, London.

Neave G. 1994

O wiedzy do natychmiastowego spożycia i lekarstwie na wszystko, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.

Neave G. 1996

Cywilizacja globalna i wartości kulturowe: wizja powszechnej szczęśliwości czy apokryf?, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8.

Nietzsche F. 1907a

Ecce Homo. Kim jestem? Jakim się staję? Dlaczego piszę takie dobre książki? Warszawa.

Nietzsche F. 1907b

Narodziny tragedii, czyli hellenizm i pesymizm, Warszawa.

Nietzsche F. 1907c

Tako rzecze Zaratustra, fragm. *O wgardzicielach ciała; O tysiącu i jednym celu*, Warszawa.

Nietzsche F. 1907d

Wiedza radosna, fragm. 11, Warszawa.

Nietzsche F. 1907e

Wola Mocy, fragm. 11, 235, 237, 238, 340, Warszawa.

Nietzsche F. 1907f

Z genealogii moralności, rozpr. I, Warszawa.

Nietzsche F. 1993

Pisma pozostałe 1862–1975, Kraków.

Ireneusz Białecki

Refleksje nad artykułami zamieszczonymi w zagranicznych czasopismach naukowych

Zmiany w dostępie do elitarnych uczelni w Japonii i Stanach Zjednoczonych

Gerard K. LeTendre, Roger Geertz Gonzalez, Nomi Tabako: *Feeding the Elite: The Evolution of Elite Pathways from Star High Schools to Elite Universities*, „Higher Education Policy”, marzec 2006, vol. 19, nr 1, s. 7–30.

Badania nad dostępem do szkół elitarnych zwykle lokowano w socjologii w kontekście teorii konfliktu (por. np. prace amerykańskiego socjologa Randalla Collinsa) lub teorii statusu. Autorzy omawianego artykułu – zamiast przyjąć tradycyjne w socjologii podejście, czyli traktować szkoły elitarne i ich politykę jako agenta konfliktu klasowego, działającego w imieniu klas wyższych i elit – uznali za lepszą perspektywę, wedle której działania i strategię elitarnych szkół lepiej rozważać przyjmując założenie, że realizują one własne interesy, nie zaś działają na zlecenie klas wyższych czy elit.

Przed II wojną światową w Japonii publiczne szkoły średnie (tak jak w Polsce niegdyś licea) były podstawową drogą do elitarnych szkół wyższych. Celem japońskiej reformy edukacji, podjętej w latach sześćdziesiątych, było wyrównanie szans edukacyjnych uczniów szkół średnich. W związku z tym zaczęto ograniczać procedury selekcyjne do wysoko notowanych publicznych szkół średnich w dużych miastach. Nauczyciele nie przygotowywali już specjalnie absolwentów tych szkół do egzaminu wstępnego na studia. Te zabiegi zmniejszyły „siłę alokacyjną” – jeśli tak można powiedzieć – elitarnych szkół średnich. W rezultacie tych działań reformatorskich rodzice chcący zwiększyć szanse swoich dzieci na studia wyższe coraz częściej wybierali prywatne szkoły średnie, w których kształcenie było bardziej elastyczne i które lepiej przygotowywały swych uczniów do studiów. W ten sposób rodzice starali się ominąć egalitaryzujące procedury wprowadzone przez reformę, które odnosiły się tylko do szkół publicznych.

Autorzy artykułu badali rekrutację w okresie powojennym do dwóch najlepszych japońskich uczelni: uniwersytetów w Tokio i Kioto. Zbierano dane o szkołach średnich, których

absolwenci dostawali się na studia w tych uczelniach w liczbie nie mniejszej niż 20 osób co roku. Poczynając od 1975 r. szkoły te dostarczały na wymienione uniwersytety około 60% ogółu przyjętych. W latach 1975–1991 udział przyjmowanych na studia absolwentów szkół publicznych spadł o około 10%, odpowiednio wzrósł odsetek absolwentów szkół prywatnych. Szkoły prywatne, wypierając publiczne, z czasem ustabilizowały swoją pozycję jako najlepsza i stosunkowo bezpieczna droga przejścia ze szkoły średniej na studia. Jest charakterystyczne, że droga ta była wybierana zarówno przez rodziców uczniów najzdolniejszych, jak i tych słabszych. W latach 1995–2000 sytuacja raczej ustabilizowała się niż zmieniła. Na czele szkół średnich, z których rekrutuje się najwięcej przyszłych studentów elitarnych uczelni wciąż pozostają te same szkoły prywatne. W grupie szkół, z których przynajmniej 20 absolwentów dostaje się na uczelnie w Tokio lub Kioto nadal na dole rankingu utrzymuje się kilka szkół publicznych. O ile jednak najlepsze szkoły prywatne wprowadzają rocznie na studia około 140 swych absolwentów, o tyle ze szkół publicznych do elitarnych uczelni dostaje się niewiele więcej niż 20 uczniów. W grupie najlepszych średnich szkół prywatnych nie zachodzą już zmiany: na liście najlepszych pozostają te same szkoły, coraz bardziej stabilizując swoją wysoką pozycję.

Analizując z kolei drogę kształcenia i przejście na elitarne studia w Stanach Zjednoczonych, autorzy interesowali się przede wszystkim procedurami rekrutacyjnymi w trzech najbardziej elitarnych uniwersytetach (tzw. Big Three): Harvarda, Yale i Princeton. Badali, w jakim stopniu owe uczelnie „zaopatrują” się w studentów w najlepszych internatowych, prywatnych szkołach średnich, mających reputację najlepszych w kraju (m.in. St. Andrews, Groton i Middlesex). W okresie międzywojennym droga rekrutacji do trójki najbardziej elitarnych uczelni rzeczywiście ograniczała się do elitarnych ogólnokrajowych szkół średnich, w których uczyły dzieci białych protestantów z klas wyższych. W ten sposób owe ustabilizowane związki elitarnych uczelni z elitarnymi szkołami średnimi oraz arbitralne procedury rekrutacyjne stanowiły w istocie zinstytucjonalizowany sposób przekazywania pozycji w klasach wyższych. Jednak w 1941 r. wymieniona trójka uczelni – jak podkreślili autorzy: bez uprzedzeń i długich debat – wprowadziła jako podstawę przyjęć wyniki w ogóln amerykańskim teście osiągnięć (Student Achievement Test – SAT). Decyzja ta była spowodowana troską o zachowanie wysokiej pozycji wśród uczelni amerykańskich, o której coraz bardziej decydowały osiągnięcia w badaniach (do czego potrzebna była nie tylko dobra kadra naukowa, ale także wybitni studenci). Ponadto – ponieważ społeczeństwo zaczęło coraz bardziej uświadamiać sobie, że edukacja staje się polem, na którym rozstrzyga się przyszła pozycja zawodowa i społeczna – ważnym elementem legitymizacji elitarnych uczelni stawało się wówczas wprowadzenie kryteriów merytorycznych. W misjach uczelni elitarnych pojawiły się więc stwierdzenia, że ich zadaniem jest kształcenie talentów, wybór najlepszych – niezależnie od pochodzenia i ukończonej szkoły. Warto dodać, że w amerykańskich elitarnych uczelniach od początku baza rekrutacyjna była nieco szersza niż w japońskich. O ile w 1991 r. 48% absolwentów szkoły średniej Kaisei przechodziło na uniwersytet tokijski, o tyle do Harvardu najlepsza szkoła amerykańska przekazywała nie więcej niż 3,5% swych absolwentów. W 1941 r. absolwenci szkół elitarnych przyjętych do Uniwersytetu Harvarda stanowili 57%, w latach osiemdziesiątych – około 30%, w latach dziewięćdziesiątych – 5%. Miało to – zwrótnie – także wpływ na procedury rekrutacyjne elitarnych szkół średnich. Wcześniej kryterium przesądzającym o przyjęciu do szkoły był status majątkowy rodziców. Z czasem zaczęły go zastępować wyniki w nauce. Zmiana kryte-

rium wpłynęła także na skład etniczny studentów: WASP-ów (*White Anglo-Saxon Protestants*) zaczęli wypierać studenci z nacji azjatyckich i Żydzi.

Tak oto zabiegające o elitarną pozycję uczelnie nie tylko zdemokratyzowały swoje procedury przyjęć, wprowadzając kryteria merytoryczne, ale także zmusiły do zmian procedur prywatne szkoły średnie, których pozycja, a często także finansowanie zależały od wskaźników przejścia absolwentów do najlepszych uczelni. Jak pokazało porównanie Japonii i Stanów Zjednoczonych, zakres demokratyzacji i przyjęte zasady rekrutacji ukształtowały się odpowiednio do kultury i tradycji obu krajów, a także w zależności od stosunków demograficzno-przestrzennych: najlepsze uczelnie w Stanach w coraz większym stopniu rozszerzają swoją bazę rekrutacyjną na cały kraj, podczas gdy w Japonii cieszący się najlepszą reputacją Uniwersytet Tokijski mógł poprzestać na rekrutacji jedynie z obszarów metropolii, bez zarzucania sieci na cały kraj.

Czy elitarne szkoły średnie (określane w artykule jako *feeder schools* lub *star high schools*) działają jako agencje elit kapitałowych i statusowych – w celu zapewnienia transmisji statusu, reprodukcji pozycji elit, transmisji kapitału kulturowego – czy też są raczej organizacjami działającymi we własnym interesie, pilnującymi swoich spraw? Za tym pierwszym stwierdzeniem opowiada się wielu socjologów (m.in. Pierre Bourdieu, Randall Collins, A.H. Halsey, Samuel Bowles i Herbert Gintis). Zapoznając się z analizą tych problemów, można zaobserwować, w jaki sposób utarte paradygmaty i style myślenia formują socjologiczne interpretacje rzeczywistości oraz przekonać się, że nie zawsze jest to wpływ najczęściejliwszy.

Porównanie wzorów przejścia ze szkoły średniej na studia w okresie powojennym w Stanach Zjednoczonych i Japonii wskazuje, że to nie konflikt grup statusowych rozstrzyga o procedurach rekrutacyjnych do elitarnych uczelni (czy może tylko wpływa na te procedury). Autorzy analiz zdają się wskazywać, że elitarne kolegia, jako organizacje, stają się z czasem zbyt silne, i to one, a nie rodzice z elitarnych grup, kształtują procedury przejścia ze szkoły średniej na studia w społeczeństwach postindustrialnych. Stwierdzenie o roli elitarnych instytucji uniwersyteckich działających jako niezależny aktor brzmi mocno, ale przemawia do wyobraźni socjologicznej. Bo to nie teorie socjologiczne kształtują rzeczywistość, lecz międzyinstytucjonalny układ sił i interesów rozkładający się w historycznym rozwoju w sposób zróżnicowany i zmienny. Ważne także okazały się różnice w pojmowaniu zasady merytokratycznej selekcji w Stanach Zjednoczonych i Japonii, co wpłynęło na strategię rekrutacyjne elitarnych uczelni w obu krajach.

Autonomia uniwersytetu i wolności akademickie – jak rozumieć je dziś?

Justin Thorens: *Liberties, Freedom and Autonomy: A Few Reflections on Academia's Estate*, „Higher Education Policy”, marzec 2006, vol. 19, nr 1, s. 87–110.

Pojęcia autonomii uniwersytetu i wolności akademickich zyskują ostatnio na znaczeniu w debacie środowisk akademickich. Autor wymienia trzy powody tego zainteresowania:

- upadek reżimów komunistycznych w Europie Środkowo-Wschodniej i Rosji;
- rosnący wpływ gospodarki na działanie szkół wyższych, nacisk na tworzenie wiedzy stosowanej, zwiększony wpływ partnerów szkół wyższych na kształcenie i badania;

- rozwój kształcania, a zwłaszcza kształcenia na odległość, pojawienie się uniwersytetów wirtualnych.

Pojęcia wolności akademickich i autonomii uniwersytetu ewoluowały i zmieniały swoje znaczenia wraz z długą historią uniwersytetu. Aby określić dzisiejsze rozumienie tych pojęć, trzeba wrócić do ich pierwotnego sensu, ukształtowanego w okresie powstawania uniwersytetów, oraz odnieść się do współczesnego rozumienia uniwersytetu. Misją uniwersytetu są nie tylko badania i kształcenie, ale także poszukiwanie prawdy. Chodzi tu przy tym – co autor wielokrotnie podkreśla – o wartość autoteliczną: o prawdę samą w sobie, nie zaś i nie tylko o prawdę i wiedzę użytkową. Poszukiwanie prawdy jest zatem ważną częścią misji uniwersytetu. Do jej wypełnienia potrzebna jest autonomia instytucjonalna i wolność akademicka.

Pierwsze uniwersytety – w Bolonii, Paryżu i Oksfordzie – powstały około 1000 lat temu, w średniowieczu, podobnie jak średniowieczne gildie i korporacje zrzeszające kupców bądź rzemieślników. Zadaniem uniwersytetu było podówczas kształcenie i badania, a cechą szczególną – niezależność, odróżniająca uniwersytet od innych szkół (np. przyklasztornych, związanych z Kościołem). Niezależność odnosiła się do nauczania, a także do tworzenia wiedzy oraz jej przekazywania w sposób stosunkowo niezależny od oczekiwań i interesów otoczenia. Niezależność sprowadzała się do ochrony i opieki udzielanej przez lokalnego suwerena, później zaś stała się autonomią gwarantowaną przez króla i państwo.

Jak jest dziś? Justin Thorens określa misję współczesnego uniwersytetu podobnie jak misję uniwersytetów z przeszłości. Jest to wolność nauczania i badań oraz poszukiwanie prawdy, która jest wartością autoteliczną, niezależną od oczekiwań, interesów i swojej wartości użytkowej. Państwo, mające wpływ na finansowanie szkół wyższych, partnerzy z otoczenia (czyli tzw. interesariusze) studenci i wielkie korporacje mają coraz dokładniej sprecyzowane oczekiwania wobec szkół wyższych – w stosunku do tego, czego uczyć, jak uczyć, co badać i jak badać. Oczekiwania te są ponadto coraz lepiej wyrażane za pomocą kryteriów ewaluacji, rozmaitych parametrów i wskaźników. Autor przywołuje tu pojęcie *accountability* (rozliczania się nie tylko finansowego), a także rolę rozmaitych rad i ciał kolegialnych występujących niemal w każdym kraju Unii Europejskiej oraz wpływających na podział funduszy i kierunki badań. Stwierdza, iż w interesie (jednak „w interesie”) dalszego rozwoju naszej kultury i cywilizacji leży niezależność uniwersytetu: autonomia instytucji i zachowanie wolności akademickich. Mają one chronić swobodę poszukiwań, niezależnych od zasad poprawności politycznej, interesów korporacyjnych, mód, ustalonych kierunków badań i sposobów finansowania. Ów margines niezależności oraz ideologia poszukiwania prawdy mają zapewniać utrzymywanie wartości i wzorów kultury tak istotnych dla naszej tożsamości. Thorens zwraca uwagę, że dyskusji wymaga kwestia stopnia, w jakim zasady autonomii instytucjonalnej i wolności akademickich mają się odnosić do badaczy i instytutów badawczych nie stowarzyszonych z uniwersytetem lub stowarzyszonych z nim w sposób luźny. Stawia także pytanie, czy coraz popularniejsze uniwersytety wirtualne powinny podlegać tym samym regułom.

W artykule – nie wyrażona *explicitie* – powtarza się myśl, że „ideologia poszukiwania prawdy” i „autoteliczna wartość prawdy” (autor używa zwrotu *knowledge, truth per se*) służą (powinny służyć) utrzymaniu i rozwojowi kultury społeczeństw zachodnich ufundowanych na tradycji – mówiąc skrótowo – chrześcijaństwa i pierwszych uniwersytetów euro-

pejskich. Uniwersytet jest jednak instytucją o zasięgu światowym. Czy jest to zatem tradycja uniwersalna? Czy perspektywę tę powinny przyjąć np. uniwersytety amerykańskie, które zmieniają kanon nauczania historii, wprowadzając historię Afryki jako tradycję znacznej części mieszkańców Ameryki?

Kronika

Przegląd tematyczny szkolnictwa wyższego OECD – wizyta ekspertów zagranicznych oraz dalsze prace nad projektem w Polsce

Przegląd tematyczny szkolnictwa wyższego OECD jest międzynarodowym projektem badawczym, do którego przystąpiły 24 kraje¹. Należy wspomnieć, że każdy z krajów biorących udział w projekcie przygotowuje raport krajowy, a dodatkowo dwanaście państw podejmuje ekspertów zagranicznych (po zakończeniu każdej z wizyt przygotowywane są rekomendacje i zalecenia dla władz). W 2007 r. ukaże się publikacja OECD zawierająca informacje na temat wszystkich krajów, które przystąpiły do badania.

W dniach 27–28 lutego 2006 r. przebywał w Polsce przedstawiciel OECD (koordynator ze strony tej organizacji), Paulo Santiago. Głównym jego zadaniem było przygotowanie wizyty ekspertów, zidentyfikowanie instytucji i osób, które powinny zostać objęte badaniem oraz omówienie z autorkami raportu krajowego, prof. Małgorzatą Dąbrową-Szeffler oraz dr hab. Julią Jabtecką-Pryślopską, niezbędnych uzupełnień i korekt w raporcie. Delegat OECD spotkał się z przedstawicielami Ministerstwa Edukacji i Nauki, Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego oraz Parlamentu Studentów RP. Odwiedził również Państwową Komisję Akredytacyjną, Uniwersytet Warszawski oraz Wyższą Szkołę Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego. W marcu i kwietniu 2006 r., w ramach kontaktów roboczych między Ministerstwem a OECD, ustalony został ostateczny program wizyty ekspertów zagranicznych oraz skład zespołu eksperckiego. Program wizyty był konsultowany z Departamentem Szkół Wyższych Ministerstwa Edukacji i Nauki (obecnie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego), a skład zespołu – z podsekretarzem stanu, prof. Stefanem Jurgą.

Głównym celem wizyty ekspertów w Polsce, w dniach 7–16 maja, była gruntowna ocena systemu szkolnictwa wyższego, ze szczególnym uwzględnieniem: zarządzania, finansowania, polityki zapewnienia jakości, równości dostępu, kariery zawodowej pracowników uczelni, oceny systemu badań i innowacji, dostosowania szkolnictwa wyższego do potrzeb gospodarki i wyzwań globalnych (proces boloński, umiędzynarodowienie). W tym kontekście analizowano, w jaki sposób system szkolnictwa wyższego przyczynia się do osiągnięcia społecznych i ekonomicznych celów władz polskich.

¹ Na temat założeń i celów projektu zob. R. Pawlak: *Przegląd tematyczny szkolnictwa wyższego OECD. Informacja na temat prac nad projektem w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2005, nr 2/26.

W skład zespołu eksperckiego weszli:

- prof. Oliver Fulton z Lancaster University w Wielkiej Brytanii (tzw. *Rapporter* odpowiedzialny za przygotowanie raportu dla Polski);
- prof. Charles Edquist z Lund University w Szwecji;
- prof. Elaine El-Khawas z George Washington University w Stanach Zjednoczonych;
- prof. Elsa Hackl z Uniwersytetu Wiedeńskiego w Austrii²;
- Paulo Santiago – analityk, przedstawiciel Dyrekcji ds. Edukacji OECD.

Majowa wizyta objęła spotkania z przedstawicielami:

- Ministerstwa Edukacji i Nauki;
- Ministerstwa Gospodarki;
- Ministerstwa Rozwoju Regionalnego;
- Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej;
- Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego;
- Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich;
- Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich;
- Państwowej Komisji Akredytacyjnej;
- Rady Nauki;
- Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów;
- Parlamentu Studentów RP;
- Polskiej Akademii Nauk;
- Banku Światowego;
- Rady Szkolnictwa Wyższego Związku Nauczycielstwa Polskiego;
- Sekcji Nauki i Oświaty NSZZ „Solidarność”;
- Polskiej Konfederacji Pracodawców Prywatnych „Lewiatan”;
- Najwyższej Izby Kontroli;
- środowiska naukowego – osób prowadzących badania nad szkolnictwem wyższym w Polsce.

Eksperci zagraniczni odwiedzili również siedem szkół wyższych:

- Uniwersytet Warszawski;
- Uniwersytet Jagielloński;
- Krakowską Wyższą Szkołę Zawodową im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego;
- Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Tarnowie;
- Wyższą Szkołę Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu;
- Politechnikę Warszawską;
- Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Odwiedzając szkoły wyższe, eksperci odbyli spotkania z ich władzami, nauczycielami akademickimi oraz przedstawicielami studentów. Podczas 10-dniowego pobytu w Polsce wzięli udział w 44 spotkaniach, które trwały 52 godziny i w których uczestniczyły 264 osoby.

W dniu 16 maja w Ministerstwie Edukacji Narodowej odbyło się spotkanie podsumowujące wizytę ekspertów oraz wstępna prezentacja wyników przez gości. Eksperci zwracali uwagę na wiele pozytywnych zmian, jakie zaszły w systemie szkolnictwa wyższego

² Warto podkreślić, że pani Elsa Hackl była również członkiem zespołu ekspertów OECD oceniających polski system edukacji w 1994 r.

w Polsce w okresie transformacji systemowej: dynamiczny wzrost liczby studentów, który dokonał się dzięki możliwości tworzenia niepublicznych szkół wyższych; wysoki poziom autonomii uczelni; równe prawa dla wszystkich szkół wyższych; uwzględnienie wielu partnerów w procesie podejmowania decyzji w dziedzinie szkolnictwa wyższego; zaawansowane stadium realizacji procesu bolońskiego; coraz większe zainteresowanie Polaków studium za granicą; działania na rzecz poprawy jakości poprzez utworzenie Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Zwracano również uwagę na wyzwania stojące przed polskim systemem szkolnictwa wyższego, w tym m.in.: konieczność opracowania centralnej, strategicznej wizji rozwoju tego szkolnictwa, uwzględniającej przemiany dokonujące się w Polsce, a także procesy zachodzące współcześnie w świecie; rozważenie zmiany obecnego systemu finansowania, tak by wszyscy studenci byli traktowani w sposób równoprawny; zbyt sztywny i rygorystyczny system kariery akademickiej, długi okres przygotowania do osiągnięcia stopnia i tytułu naukowego; zbyt niski poziom płac nauczycieli akademickich; dalszy rozwój zewnętrznego systemu oceny uczelni, prowadzonej przez Państwową Komisję Akredytacyjną; zbyt niskie nakłady na naukę i niską opłacalność prowadzenia badań przez młodych naukowców, małą liczbę wniosków patentowych i patentów; konieczność budowy sprawnego systemu informacji o losach absolwentów, co ułatwi tworzenie nowych kierunków studiów; potrzebę wzmocnienia współpracy regionalnej między szkołami wyższymi, przedstawicielami przedsiębiorców i innymi partnerami.

Szczegółowe rekomendacje dla władz polskich zostaną zawarte w raporcie *Country Notes*, który ukaże się najpóźniej w końcu 2006 r. na stronie internetowej OECD (www.oecd.org, w dziale *Thematic Review of Tertiary Education*).

*

Pragnę podziękować wszystkim osobom zaangażowanym w dotychczasowe prace nad przeglądem tematycznym szkolnictwa wyższego w Polsce, a zwłaszcza Autorkom raportu krajowego, prof. Małgorzacie Dąbrowie-Szeffler oraz dr hab. Julicie Jabłockiej-Pryślopskiej, ministrom – prof. Tadeuszowi Szulcowi oraz prof. Stefanowi Jurdze; Ewie Sieczek – dyrektor Departamentu Szkół Wyższych; Jerzemu Wiśniewskiemu – dyrektorowi Departamentu Strategii Edukacyjnej i Funduszy Strukturalnych Ministerstwa Edukacji Narodowej w latach 2003–2006 oraz przewodniczącemu komitetu sterującego ds. przeglądu tematycznego szkolnictwa wyższego w Polsce, członkom komitetu sterującego: prof. Jerzemu Błazejowskiemu, prof. Zbigniewowi Marciniakowi, prof. Andrzejowi Kraśniewskiemu, Oldze Piekarskiej i dyrektorowi Dariuszowi Drewniakowi; rektorom szkół wyższych, którzy podjęli gości zagranicznych w swoich uczelniach: prof. Katarzynie Chałasińskiej-Macukow, prof. Karolowi Musiołowi, prof. Włodzimierzowi Kurnikowi, prof. Adamowi Juszkiewiczowi, dr Krzysztofowi Pawłowskiemu, prof. Stanisławowi Lorencowi, prof. Jerzemu Malcowi, prof. Andrzejowi Koźmińskiemu oraz wszystkim osobom, które poświęciły swój czas i spotkały się z ekspertami zagranicznymi podczas ich pobytu w Polsce, a także pozostałym osobom zaangażowanym w prace nad projektem, a nie wymienionym tu z imienia i nazwiska.

Robert Pawlak

Departament Strategii Edukacyjnej
Ministerstwa Edukacji Narodowej

Konferencja „Szkolnictwo wyższe w procesie budowania społeczeństwa wiedzy w Polsce”

(Kraków, 11–12 maja 2006 r.)

Konferencja została zorganizowana przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z Wydziałem Socjologii Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Krakowie. Mottem konferencji był następujący fragment *Deklaracji Bolońskiej*: „W szerokich kręgach akademickich, politycznych oraz w opinii publicznej pogłębia się świadomość potrzeby stworzenia bardziej kompletnej i poszerzonej Europy, przede wszystkim poprzez wzmocnienie jej wymiaru intelektualnego, kulturalnego, społecznego, naukowego i technologicznego. «Europa Wiedzy» jest teraz powszechnie uznawana za niezastąpiony czynnik rozwoju społecznego i ludzkiego oraz za niezbędny element konsolidacji i wzbogacania tożsamości europejskiej, dającej obywatelom Europy umiejętności niezbędne do stawienia czoła wyzwaniom nowego tysiąclecia wraz ze świadomością wspólnych wartości oraz przynależności do wspólnej przestrzeni społeczno-kulturalnej”.

W czasie konferencji podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób w tak zarysowanym procesie budowania społeczeństwa opartego na wiedzy może uczestniczyć szkolnictwo wyższe. W wygłoszonych referatach podjęto przede wszystkim dwie zasadnicze kwestie: po pierwsze, uwagę zwrócono na kwestię szkolnictwa wyższego jako miejsca tworzenia wiedzy w kontekście budowania społeczeństwa wiedzy, po drugie zaś – na problem procesu transmisji wiedzy w obrębie szkolnictwa wyższego. Ponadto podejmowano próbę dookreślenia niejednoznacznych terminów „społeczeństwo wiedzy” (skupili się na tym temacie m.in. rektor Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Krakowie, prof. Włodzimierz Roszczyniański, i dyrektor Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, prof. Ireneusz Białecki) oraz „gospodarki opartej na wiedzy” (o czym mówiła m.in. dr Elżbieta Soszyńska z Centrum). Niektóre wystąpienia były poświęcone nowej roli uniwersytetu w społeczeństwie wiedzy oraz przemianom zachodzącym w uniwersytetach – w ich strukturze czy strategii zarządzania (mówił o tym m.in. w wykładzie inauguracyjnym prodziekan Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, dr Krzysztof Leja).

Problematyka referatów była zróżnicowana, dzięki czemu uczestniczkom i uczestnikom konferencji udało się dokonać próby naświetlenia problemu nowych wyzwań, jakie przed polskim szkolnictwem wyższym stawiają procesy budowania społeczeństwa wiedzy w kontekście trwających wciąż społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturowych procesów transformacyjnych. Mówili o tym m.in.: dr inż. Andrzej Szuwarzyński z Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej (*Efektywność tworzenia i udostępnienia wiedzy w publicznej szkole wyższej*), dr inż. Wanda Takuska-Mróż z Wydziału Stosowanych Nauk Społecznych Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie (*E-absolwent wyższej uczelni. Problem przygotowania do roli społeczno-zawodowej w warunkach społeczeństwa informacyjnego*) czy dr Radosław Rybkowski z Instytutu Amerykanistyki i Studiów Polonijnych Uniwersytetu Jagiellońskiego (*Rola ogólnego wykształcenia wyższego w społeczeństwie wiedzy – przykład USA*). Teksty tych i innych referatów zostaną opublikowane

w dwóch publikacjach konferencyjnych: w najbliższym numerze półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” oraz w specjalnym numerze „Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Krakowie – Seria Socjologia”.

Jacek Kochanowski
Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
Uniwersytetu Warszawskiego

Summaries

Nicholas Barr Financing higher education

The expansion of higher education in OECD countries and beyond is both essential and desirable. However, it is a costly endeavour, faced with competitive imperatives in the struggle for budget outlays. Hence, the finances of higher education are an issue of weight which has not yet been recognised in all countries, and a highly sensitive political matter. The author puts forth key conclusions for higher education based on economic theory and presents them against conclusions which stem from the experience of individual countries. On this background, he evaluates the reforms announced in the United Kingdom in 2004. In conclusion, the author summarises what remains to be done in this field.

Andrea Cammelli Careers of students completing undergraduate and graduate studies in Italy, as reflected in activities and studies undertaken by the AlmaLaurea Interuniversity Consortium

The author discusses the careers of young people with undergraduate and graduate degrees in Italy based on results of studies initiated and conducted by the AlmaLaurea Interuniversity Consortium. Founded in 1994 at the Statistical Observatory run by the University of Bologna, the Consortium aims to help young people to enter the labour market. To this end, it established a communication platform for employers and university graduates as well as a university-based database with over 700,000 CVs of graduates from all Italian universities (46 in May 2006) which have joined the *AlmaLaurea Consortium*. One of the Consortium's goals is to facilitate mutual contacts and share information between universities, graduates and enterprises on topics such as employers' expectations and ways to match those in educational/vocational profiles of prospective employees. The monitoring of young peoples' careers begins at the final stages of secondary education and ends 5 years after university graduation. The success of this project on the Italian market, reflected in the growing numbers of young people finding employment after graduation, encouraged the Consortium to promote the idea beyond Italian borders. Moving in line with European Commission's guidelines which signalled insufficient information about the social and occupational situation of young Europeans, the Consortium is now operating as *EuroAlmaLaurea*.

Elżbieta Karamalla-Gaibalia
How education impacts enterprises – directions and background

Operating a business in a variable environment means that new ways to achieve success must be constantly sought. Both desk research and empirical studies show that knowledge is the most precious resource of 21st century, largely determining economic and social development. In the context of deliberations about the role of knowledge in the modern world, the article tackles the problem of enterprises' involvement in the continuous education of their employees, shows the background and conditions associated with such efforts and identifies those areas of business operations where outcomes of such educational activities are reflected. Findings reported in literature indicate that Polish enterprises do realise that enhancing personnel skills is an important way to achieve competitive advantage and an important motivating factor. However, despite the positive trends in this respect, education and training is not always viewed as an important element of business strategies.

Wojciech Jarecki
Higher education versus. compensation.
Analysis by sectors and occupational groups

In early 1990s Poland experienced a dynamic growth of the student population. Motivations to take up university education are varied. Some young people want to explore topics of interest, others think of gaining new knowledge, yet others wish to improve their chances on the labour market or avoid conscription. Some students undertake university education hoping for higher pay in future.

As compensation is the most measurable type of motivation in analysis of educational outputs, the author attempted to investigate three problems: 1) the extent to which improved quality of education translated into higher compensations; 2) differences in compensation levels across economic sectors and occupational groups; 3) differences in compensation levels between Poland and old EU member states depending on the sector and occupational group.

The article first analyses the average monthly gross income by occupational groups and age bands, moving on to differences in gross monthly compensation across sectors and comparing gross monthly pay in Poland versus 'old' UE member states, providing separate data for employees with university degrees.

Jacek Kochanowski
Post-modern knowledge society. A few organising comments

The 1989 breakthrough posed new challenges for all levels of Poland's education and for education and science policy. The political transformation (reinstatement of democratic institutions and procedures, initiation of civic society building) as well as economic transition (historically unique transition from ineffective economy of 'real socialism' to the model of capitalist economy) called for a similar transformation within Poland's educational system and for a reform of science policy in order to build tools and conditions for know-

ledge society building in Poland. The author identifies reasons why laying the foundations of knowledge society is an inherent part of the transformation process. He also identifies essential problems associated with the shaping of social space where knowledge and related skills become the core social capital. In the second part of his article the author points out the difference between the modern society, where knowledge is essentially a function of authority, and post-modern society, where knowledge is more clearly associated with resistance against authority. The author believes that the social role of knowledge cannot be adequately described without reference to the latter perspective.

Ireneusz Witek

Knowledge society or arts-and-religion society? Dispute about the nature of human beings

It is commonly believed that 'knowledge society' is a new phenomenon, discussed in literature since late 1980s. However, while the term 'knowledge society' seems new, indeed, the author argues, following the writings of Friedrich Nietzsche, that the phenomenon denoted by this term was shaped two and a half thousand years ago by Greek philosopher Socrates and his disciple Plato. The discussion on the phenomenon of knowledge society, making a significant imprint on the shape of modern world, could not be fully understood without reference to its origins or the nature of its overarching goals. Knowledge society is, in fact, a society based on ascetic ideals adopted by Christianity a few centuries after Socrates and Plato. The prevalence of those ideas signifies, from Nietzsche's perspective, a malady of mankind and Western culture. However, it may be overcome through reliance on aristocratic ideals and knowledge based on those ideals. The author begins his arguments on the subject by characterising the knowledge society which is embedded in globalisation processes and a vision of 'new cosmology', its theoretical rationale. Then he explains how those phenomena go back to ascetic ideals formulated by Socrates and shows, in the context of disputes about human nature, one possible direction in which knowledge society may evolve: towards arts-and-religion-based society.

Informacje o autorach artykułów zamieszczonych w numerze

Nicholas Barr – ekonomista, profesor London School of Economics. Zainteresowania badawcze: teoria państwa dobrobytu (*welfare state*), bezpieczeństwo socjalne, a zwłaszcza systemy emerytalne, a także finansowanie opieki zdrowotnej oraz szkolnictwa wyższego w krajach OECD i postkomunistycznych. Od 1988 r. uczestniczy w publicznej debacie nad systemem szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii; w latach dziewięćdziesiątych był ekspertem Banku Światowego w dziedzinie organizacji finansów publicznych w krajach Europy Środkowo-Wschodniej oraz w Rosji. Autor i redaktor naukowy wielu książek (m.in. *The Economic of the Welfare State*, 4 wydania i *The Welfare State as Piggy Bank*, 2001), a także artykułów, publikowanych m.in. na łamach „Oxford Review of Economic Policy”, „Australian Economic Review”, „Economic Journal”, „Finance and Development” oraz prasy codziennej („The Guardian”, „Financial Times”, „The Independent”).

Ireneusz Białecki – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektor Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Opublikował dwie książki na temat nierówności w dostępie do wykształcenia oraz wiele prac poświęconych strukturze społecznej, strukturze wykształcenia i socjologii polityki. Był współautorem czterech raportów z serii *Polacy*, wydanych pod redakcją Władysława Adamskiego (1980;

1981; 1985; 1990). Jest członkiem zespołu redakcyjnego kwartalnika „Res Publica Nowa” oraz Rady Redakcyjnej miesięcznika „Higher Education”, wydawanego przez Kluwer Academic Publishers. W latach 1994–1996 kierował zespołem, który przygotował raport *Education in Changing Society*, stanowiący podstawę przeglądu polityki edukacyjnej w Polsce przez ekspertów OECD; był także kierownikiem zespołu realizującego polską część badań międzynarodowych nad analfabetyzmem funkcjonalnym.

Andrea Cammelli – profesor na Wydziale Wiedzy o Statystyce Uniwersytetu Bolońskiego oraz dyrektor Międzyuczelnianego Konsorcjum AlmaLaurea, powstałego w celu ułatwienia kontaktów między pracodawcami a absolwentami uczelni oraz pełniące rolę centrum informacji o szkolnictwie wyższym.

Wojciech Jarecki – doktor nauk ekonomicznych, adiunkt na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego, członek Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego i Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Kadrami, specjalista z zakresu rynku pracy, teorii kapitału ludzkiego, ekonomiki kształcenia i rekrutacji pracowników.

Elżbieta Karamalla-Gaiballa – doktor nauk ekonomicznych w zakresie zarządzania

przedsiębiorstwem, adiunkt w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, p.o. kierownika Studium Ewaluacji Projektów Finansowanych przez Unię Europejską. Zainteresowania badawcze: zasoby ludzkie w organizacji uczącej się, zaangażowanie przedsiębiorstw w ustawiczne kształcenie pracowników, oddziaływanie edukacji na jednostki gospodarcze.

Jacek Kochanowski – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, adiunkt w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego oraz wykładowca Gender Studies Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego. W pracy naukowej zajmuje się z jednej strony problematyką kulturowej tożsamości płci i seksualności, z drugiej zaś zagadnieniem roli wiedzy i polityki naukowej w kształtowaniu ponowoczesnej, globalnej przestrzeni społecznej.

Robert Pawlak – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, specjalista w Departamencie Strategii Edukacyjnej Ministerstwa Edukacji Narodowej, krajowy koordynator *Przeglądu tematycznego szkolnictwa wyższego OECD*.

Ireneusz Witek – absolwent Wydziału Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego specjalizujący się w dziele Fryderyka Nietzschego, studia doktoranckie odbył w Szkole Nauk Społecznych przy Instytucie Filozofii i Socjologii PAN oraz w Instytucie Nauk o Człowieku w Wiedniu. W latach 2004–2006 był adiunktem w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Autor m.in. trylogii *Koło Witruwiusza. Rozważania filozoficzno-erotyczne* (nieopublikowanej); obecnie pracuje nad książką *Spoleczeństwo wiedzy czy społeczeństwo sztuki i religii. Spór o naturę człowieka*.



Opracowanie redakcyjne
Ewa Wosik

Skład, druk i oprawa
Drukarnia Klimiuk

20-

Zapraszamy do współpracy

Najchętniej przyjmujemy artykuły o objętości około 1 arkusza wydawniczego z dołączonym streszczeniem (3/4 strony) oraz krótką informacją o autorze, przeznaczoną do publikacji.

Wszystkie artykuły są opiniowane przez dwóch recenzentów.

Materiały do numeru ukazującego się w czerwcu przyjmujemy do 15 marca, a do numeru grudniowego – do 15 września.

Najbliższy numer będzie poświęcony problemom społeczeństwa wiedzy.



Zamówienia na prenumeratę półrocznika

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”

prosimy składać w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego

Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa

fax (0-22) 826-07-46

e-mail: vmsiczek@uw.edu.pl

Koszt roczny prenumeraty, obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres,
wynosi **40 zł**

ISSN 1231-01-98