

Paweł DROBNY¹

SPÓR O EDUKACJĘ W ŚWIECIE AUSTRIACKIEJ TEORII EKONOMII

Streszczenie

Artykuł został poświęcony problemowi roli i znaczenia edukacji w gospodarce oraz kwestii kontrolowania procesu edukacji przez państwo i rynek. Autor odwołał się w tym celu do austriackiej szkoły ekonomii. W artykule podjęto też próbę: oceny działań podejmowanych w ramach polityki edukacyjnej państwa, działań przedstawicieli rynku w zakresie edukacji w Polsce, a także wyjaśnienia konsekwencji tych działań w postaci: paradoksalnej sytuacji polegającej na jednoczesnym występowaniu zjawisk przededukowania, niskiej aktywności edukacyjnej dorosłych, luki kompetencyjnej i niedoborów kompetencji w poszczególnych zawodach. Autor zwrócił uwagę na relację między indywidualnym wymiarem edukacji, a gospodarką, wyodrębnił proces tworzenia kapitału ludzkiego z procesu edukacji, wskazał bariery w realizacji indywidualnego wymiaru edukacji w polskim systemie edukacji jak również dążenia do przezwyciężenia tych barier.

Słowa kluczowe: edukacja, przedsiębiorca, kapitał ludzki

DISPUTE ON EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE AUSTRIAN THEORY OF ECONOMICS

Summary

The paper is devoted to the role and importance of education in an economy and the question of controlling the process of education by the state and market. The problems are discussed in the light of the Austrian school of economics. The author also attempts to assess the steps taken by the Polish state in the field of education and to explain the consequences of these steps, especially the paradox of simultaneous occurrence of over-education, poor educational activity among adults, skill gaps and skill shortages in certain occupations. The author points out the relationship between the individual dimension of education and the economy, identifies the creation of human capital in the educational process, indicates barriers to the implementation of the individual dimension of education in the Polish educational system, and proposes ways to overcome these barriers.

Key words: education, entrepreneur, human capital

1. Wstęp

Celem pracy jest próba odpowiedzi na następujące pytania: Jaka rolę powinna odgrywać edukacja w gospodarce? Czy proces edukacji musi podlegać kontroli ze strony

¹ Dr Paweł Drobny – Katedra Mikroekonomii, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, e-mail: drobny@uek.krakow.pl.

państwa, czy warto by został oparty na mechanizmie rynkowym, czy też może istnieje jakieś inne rozwiązanie problemu nadzoru nad edukacją? Jaki wpływ na edukację powinni mieć przedsiębiorcy? Odpowiedzi na te pytania posłużą próbie, oceny działań podejmowanych w ramach polityki edukacyjnej państwa, działań przedstawicieli rynku w zakresie edukacji w Polsce, a także wyjaśnienia konsekwencji tych działań.

Spór o edukację nie jest problemem nowym. Ponieważ nie został on jednoznacznie rozstrzygnięty, a realizacja idei gospodarki opartej na wiedzy, szczególnie w Europie, stanowi jeden z priorytetów polityki gospodarczej poszczególnych państw, nadal pozostaje aktualny. Spór ten można zaobserwować również w ostatnich latach w Polsce. Od pewnego czasu przedstawiciele przedsiębiorców kierują pretensje do kolejnych rządów oraz instytucji odpowiedzialnych za kształcenie o to, że polski system edukacji nie kształci uczniów oraz studentów pod kątem potrzeb rynku pracy. Zarzucają oni szkołom i uczelniom, że są *fabrykami bezrobotnych*. Szczególny nacisk w krytyce kładzie się na brak kompetencji u potencjalnych pracowników, a także umiejętności istotnych z punktu widzenia potrzeb konkretnej branży, konkretnego przedsiębiorstwa. Z drugiej strony, począwszy od momentu rozpoczęcia starań Polski o wejście do Unii Europejskiej po dzień dzisiejszy, kolejne rządy przeznaczają znaczne ilości środków pieniężnych, zarówno ze źródeł zewnętrznych, jak i krajowych, na sfinansowanie przedsięwzięć mających na celu podniesienie kwalifikacji obywateli i dostosowanie ich do potrzeb rynku pracy. Towarzyszy temu jednocześnie silna akcja informacyjna, mająca na celu zaszczepienie w obywatelach chęci *uczenia się przez całe życie*. Mimo tych działań, można zaobserwować paradoksalną sytuację, polegającą na jednoczesnym występowaniu zjawisk: przeedukowania, niskiej aktywności edukacyjnej dorosłych, luki kompetencyjnej² oraz niedoborów kompetencji³ w poszczególnych zawodach [Czarnik i in. 2011 s. 8-14].

Aby udzielić odpowiedzi na postawione wcześniej pytania i wyjaśnić paradoks jednoczesnego występowania, wskazanych wyżej, zjawisk w Polsce, autor odwoła się do austriackiej teorii ekonomii (ATE). Wybór tej szkoły myślenia był podyktowany tym, że jej teoria opiera się na względnie pełnej wizji człowieka, a nie redukuje go jedynie do poziomu *homo oeconomicus*. Jest to istotne, ponieważ edukacja jest procesem, którego podstawę stanowi człowiek-osoba. To proces, który w pierwszej kolejności ma wymiar osobowy. Wychodząc dopiero od tego wymiaru, można mówić o jego wymiarze społecznym lub wspólnotowym. Co więcej, edukacja stanowi nie tylko proces kształcenia, ale także wychowywania. To oznacza, że przekracza on przedmiot zainteresowania ekonomii i dlatego, pisząc o ekonomicznym znaczeniu edukacji nie można zapominać o wielowymiarowej rzeczywistości, kryjącej się za tym pojęciem.

² *Luka kompetencyjna (skill gap lub skill mismatch)* – niedopasowanie kompetencji pracowników do wymagań przedsiębiorców [Hogarth, Wilson 2001 s. 18].

³ *Niedobór kompetencji (skill shortage)* – brak kandydatów na pracowników posiadających kompetencje wymagane przez przedsiębiorców [McGuinness, Bennett 2006 s. 265-279].

2. Człowiek-przedsiębiorca jako punkt wyjścia austriackiej teorii ekonomii

Ekonomiści szkoły austriackiej postrzegają ekonomię jako naukę opartą na prakseologii, czyli nauce o ludzkim działaniu [Mises 2007 s. 3]. Podstawą prakseologii jest aksjomat, że człowiek działa, to znaczy wyznacza cel i stara się go zrealizować za pomocą różnych środków. Środkiem jest wszystko to, co służy realizacji celu. Przedmioty stają się nimi wtedy, gdy w ludzkim umyśle powstanie plan wykorzystania tych przedmiotów do realizacji celu, a następnie zostaną one rzeczywiście użyte do jego realizacji [Hayek 2002 s. 23-32]. Przyczyną działania człowieka jest świadomość dyskomfortu. Człowiek dąży więc do zastąpienia mniej zadowolającego go stanu rzeczy bardziej zadowolającym. W tym sensie, zdaniem szkoły austriackiej, każde ludzkie działania są racjonalne [Mises 2009 s. 94; Mises 2007 s. 16].

W analizie prakseologicznej istotne znaczenie ma czas, ze względu na jego przemijalność i nieodwracalność. Zakładając, że pozostałe warunki są niezmiennicze, człowiek przedkłada zaspokojenie danej potrzeby w teraźniejszości nad jej zaspokojenie w przyszłości. Preferuje on więc dobra teraźniejsze nad dobrami przyszłymi. Zasadę tę nazywa się preferencją czasową [Rothbard 2007a s. 127, s. 167].

Przejawem ludzkiego działania, obok współpracy, jest konkurencja. Konkurowanie jest działaniem osoby dążącej do celu pośredniego – bycia pierwszym, bycia lepszym niż rywal, który jest podporządkowany celowi ostatecznemu. Ubieganie się o pierwszeństwo jest poszukiwaniem wiedzy o środkach oraz sposobem jej wykorzystania do realizacji celu ostatecznego. Tym, co dynamizuje konkurencyjne relacje międzysobowe, jest nierównomierny rozkład wiedzy między uczestnikami rynku. Mechanizmem, który koordynuje działania w warunkach rozproszonej wiedzy jest system cen [Hayek 1998 s. 97-98]. Struktura cen oddaje stan rynku, czyli wszystkie relacje, jakie powstają między kupującymi i sprzedającymi. Sama podlega jednak ciągłej i nie dającej się jednoznacznie przewidzieć zmianie, ponieważ jest wyrazem działań niektórych uczestników rynku, podejmowanych na podstawie ich zmieniających się sądów wartościujących [Mises 2007, s. 223]. System cen, odzwierciedlając te zmiany, przekazuje informacje o nich w sposób skondensowany, w postaci cen poszczególnych towarów i usług.

Struktura cen jest wykorzystywana przez uczestników rynku do kalkulacji ekonomicznej, czyli szacowania oczekiwanego rezultatu przyszłego działania oraz szacowania rezultatu przeszłego działania [Mises 2007 s. 183].

Według ATE, w warunkach rynkowych każdy, kto kieruje się chęcią osiągnięcia zysku i zwiększeniem zamożności, jest przedsiębiorcą. Jest nim zarówno ten, kto organizuje wykorzystanie czynników produkcji w swoim przedsiębiorstwie, jak i każdy pracownik sprzedający swoją osobistą, niematerialną jednostkę usług właścicielowi przedsiębiorstwa. To, czy osiągnie on zysk, zależy od jego: *czynności w poszukiwaniu i wykorzystaniu sytuacji, w których może sprzedać za wysoką cenę to, co kupił za niską* [Kirzner 2010 s. 53]. Przedsiębiorcą jest zatem człowiek, który działa w odniesieniu do zmieniających się danych rynkowych, to znaczy, który stara się dostrzec i wykorzystać na swoją korzyść różnice pomiędzy cenami na rynkach produktów a cenami na rynkach czynników

produkcji oraz relacje pomiędzy cenami oczekiwanymi a cenami, które rzeczywiście ukształtują się na rynku [Drobný 2011 s. 59].

Przedsiębiorcą jest człowiek, który spekuluje. Aby osiągnąć zysk, musi on lepiej od innych przewidzieć i zaspokoić przyszłe potrzeby konsumentów. W tym celu organizuje dostępne mu czynniki produkcji, tak żeby osiągnięty, dzięki temu, produkt spełnił oczekiwania konsumentów. Konkurencja między przedsiębiorcami stanowi rywalizację: *różnych możliwości stwarzanych kupującym po to, by w maksymalnym stopniu zmniejszyć ich wabania przy wybieraniu dóbr konsumpcyjnych, które chcą kupić* [Mises 2005 s. 42]. Proces przywydywania przez przedsiębiorcę przyszłych potrzeb konsumentów i sposobów ich zaspokojenia to istotny element kalkulacji ekonomicznej.

Przedsiębiorcą jest człowiek, który działa w warunkach niepewności. Niepewność działania wynika z jego niepełnej wiedzy o warunkach, w których działa. Działaniu towarzyszy więc ryzyko popełnienia błędu. Działając, dąży on do zmaksymalizowania swojej użyteczności *ex ante*. Maksymalizacja użyteczności *ex ante* nie jest jednak jednoznaczna z maksymalizacją użyteczności *ex post*. Zrealizowanie się, wspomnianego, ryzyka uniemożliwia mu maksymalizację użyteczności. Mechanizm rynkowy pozwala jednak ten błąd zauważyć i dokonać stosownych korekt. Aby więc przezwyciężyć warunki niepewności, przedsiębiorca zmierza do zdobycia i wykorzystania brakującej wiedzy.

Dynamika zmian zysków i strat przedsiębiorcy zależy od szybkości i adekwatności reakcji przedsiębiorcy na zmianę danych rynkowych. Reakcja ta polega na zmianie celów i środków koniecznych do ich realizacji. W tym kontekście, na uwagę zasługuje rodzaj wiedzy, jaką wykorzystuje przedsiębiorca. Hayek dokonał podziału wiedzy na: wiedzę naukową (zorganizowaną) oraz wiedzę praktyczną (niezorganizowaną), [Hayek 1998 s. 92]. Jako najbardziej istotną w procesie gospodarowania, spośród nich, wskazał wiedzę niezorganizowaną, to znaczy *wiedzę o konkretnych okolicznościach czasu i miejsca*. Przedsiębiorca zdobywa ją dzięki swojemu doświadczeniu, często do końca nie zdając sobie sprawy z jej istotności. Część tej wiedzy jest przekazywana w sposób obiektywny w postaci sygnałów, takich jak: ceny, instytucje, zwyczaje, zasady, lecz zawsze ma ona charakter subiektywny, ponieważ musi być przyjęta, uświadomiona i wykorzystana przez konkretnego człowieka.

Podsumowując, w ATE punktem wyjścia analizy zjawisk gospodarczych jest człowiek rozumiany jako przedsiębiorca, jako ten, który jest zdolny wykorzystać w warunkach niepewności wiedzę do szybkiej i adekwatnej organizacji czynników produkcji, natomiast ta ma doprowadzić do wypracowania zysku. Wiedza, którą dysponuje, nie jest wiedzą, która bierze się znikąd, ale jest wynikiem jego świadomych działań. Te zaś stanowią element procesu o znacznie szerszym zakresie, jakim jest edukacja.

3. Człowiek-przedsiębiorca a edukacja w warunkach gospodarki rynkowej

Przedsiębiorca to człowiek, który działa za sprawą ograniczonej wiedzy. Poszukiwanie i zdobywanie wiedzy, znaczącej w odniesieniu do procesu produkcji, składa się na proces jego, szeroko rozumianej, edukacji. Dynamika zmian danych rynkowych

powoduje, że proces ten nie ma charakteru jednorazowego i jednorodnego. Wyjaśnienia tego zjawiska dostarcza ATE.

Porządek, który zwykle się nazywać gospodarką, przedstawiciele szkoły austriackiej postrzegają w odmienny sposób, niż zwykli to czynić politycy i ekonomiści głównego nurtu ekonomii. Aby podkreślić tę różnicę używają na określenie tego porządku pojęcia *katalaksja* [Hayek 1976 s. 107-109]. Pierwszą jego cechą jest to, że powstaje w sposób spontaniczny. Rzeczywistość, kryjąca się za tym pojęciem, to sieć wielu splecionych ze sobą gospodarstw, które, realizując własne hierarchie celów, współdziałają ze sobą, koordynując różne sposoby użycia środków, bez konieczności istnienia jakiegoś odgórnego przymusu czy narzuconej hierarchii celów. Z kolei za pojęciem *gospodarka* kryje się rzeczywistość postrzegana jako pojedyncze gospodarstwo, które ma jedną, główną hierarchię celów, a do tej muszą się dostosować gospodarstwa na nią składające się. Drugą cechą *katalaksji* jest to, że tworzy ją swobodna wymiana dóbr i usług między ludźmi. Trzecią cechą jest to, że konkurencja między tymi ludźmi nie jest walką, tylko współdziałaniem i budowaniem. Czwartą cechą jest to, że konkurencja przyczynia się do powstania harmonijnie działającego społeczeństwa. Takie ujęcie pozwala patrzeć na działanie przedsiębiorców w sposób wolny od z góry narzuconych celów makroekonomicznych. Pozwala ono również uchwycić fenomen twórczego podejścia człowieka do życia oraz współpracy między ludźmi. W tej perspektywie edukacja jawi się nie jako narzędzie polityki gospodarczej czy polityki społecznej, ale jako proces bardzo ściśle związany z naturą człowieka, który świadomy swej niedoskonałości, stara się tę niedoskonałość przezwyciężyć nie dla wzrostu gospodarczego, nie dla efektów jakiejś rządowej polityki, lecz dla własnego szczęścia i dobrobytu.

Tak jak zróżnicowane są potrzeby: intelektualne, duchowe, estetyczne i materialne człowieka, tak zróżnicowany jest proces edukacji. Nie można go ograniczać wyłącznie do zdobywania wiedzy, istotnej z punktu widzenia procesu produkcji i potrzeb konsumentów. Zdecydowanie przekracza on wymiar gospodarczy, co również można odczytać z ATE. Po pierwsze, odwołując się do ludzkiego działania, wyraźnie zaznacza się tu, że u podstaw każdej decyzji leżą wartości, które każdy konkretny człowiek uznaje za istotne przy dokonywaniu wyboru, a nie te, które wybiera do analizy i narzuca zewnętrzny obserwator [Mises 2007 s. 3]. Po drugie, dostrzega się tu ograniczenia pieniężnej kalkulacji ekonomicznej w istnieniu *elementów wpływających na wartość, które mieszczą się poza sferą transakcji wymiennych* [Mises 2011 s. 35], a które są brane pod uwagę w czasie podejmowaniu decyzji. Po trzecie, zauważa się tu różnicę między pracą wykonywaną po to, aby osiągnąć cel polegający na samym wykonywaniu tej pracy – pracą introwersyjną, a pracą wykonywaną po to, aby osiągnięty efekt wykorzystać do osiągnięcia innego celu – pracą ekstrawersyjną. Przedmiotem zainteresowania ekonomii jest, według ATE, tylko praca ekstrawersyjna [Mises 2007 s. 498-499]. Takie ujęcie wyraźnie zawęża zakres edukacji, która staje się przedmiotem zainteresowania ekonomii, nie negując jednocześnie jej pozostałego zakresu.

Proces edukacji ma przede wszystkim wymiar indywidualny i jest przejawem samoświadomości człowieka o sobie. To samostanowienie człowieka ma swoją strukturę. Człowiek sam stanowi o sobie, ponieważ sam siebie posiada oraz sam nad sobą panuje. Konsekwencją tego jest to, że ponosi odpowiedzialność za każdy swój czyn.

Edukacja jest procesem tworzenia ludzkich przymiotów, takich jak wiedza i zdolność wykorzystania jej w praktyce, czyli umiejętność. O przebiegu tego procesu decydują nie tylko wrodzone przymioty człowieka, ale także otoczenie, w którym ten proces się odbywa [Drobny 2011]. Przymioty te, to wyjątkowy rodzaj dobra kapitałowego. Po pierwsze, dlatego, że stanowią nieodłączny element człowieka, a po drugie, są nieodłącznym elementem jego pracy. Ma to swoje konsekwencje. Po pierwsze, ich właścicielem jest tylko ten, kto jest ich „nosicielem”. Po drugie, nie mogą one być rozpatrywane jako autonomiczne czynniki produkcji, lecz powinno się o nich mówić w kontekście pracy, a tym samym w kontekście całego procesu produkcji. Od charakteru pracy zależy to, które z ludzkich przymiotów można traktować jako dobro kapitałowe. Ludzkie przymioty są dobrem kapitałowym wtedy, kiedy towarzyszą pracy ekstrawersyjnej. W innym przypadku ludzkie atrybuty służą jedynie konsumpcji. Z kolei, niemożność odłączenia ludzkich przymiotów od człowieka determinuje to, co jest przedmiotem wymiany na rynku. Człowiek, który chce wymienić jakieś dobro, musi być jego właścicielem. Być właścicielem dobra, to znaczy mieć kontrolę nad tym dobrem i użytkowaniem go przez innych. Własność przymiotów to jednak własność niematerialna i jako taka wymianie nie podlega. Przedmiotem wymiany mogą być tylko jednostki własności niematerialnej. Taka jednostka ma postać usługi. Zatem, przedmiotem wymiany jest jednostka niematerialnej, osobistej usługi, na którą składają się ludzkie przymioty oraz praca. Ten, wykorzystywany w procesie produkcji potencjał przymiotów człowieka, który zostaje urzeczywistniony w jego działaniu, w ekonomii głównego nurtu zwykle się nazywać kapitałem ludzkim [Drobny 2010: *passim*].

Wytworzenie kapitału ludzkiego wymaga nakładu czasu, pracy oraz innych czynników wytwórczych. Proces ten jest zdeterminowany przez strukturę produkcji oraz stan rynku⁴. Struktura produkcji wyznacza kierunek i treść procesu tworzenia kapitału ludzkiego, z kolei, stan rynku jest podstawą kalkulacji pieniężnej, w wyniku której człowiek szacuje oczekiwane korzyści i oczekiwane koszty związane z tym przedsięwzięciem. Równocześnie stanowi on fragment ogólnej struktury produkcji, co oznacza, że jego struktura wpływa na strukturę produkcji tych czynników produkcji, które są istotne do jego przeprowadzenia.

Człowiek wyposażony w wiedzę i umiejętności, chcąc wykorzystać je do zdobycia potrzebnych mu dóbr i usług, włącza się w proces rynkowy. Tam przedmiotem wymiany czyni jednostki niematerialnej osobowej usługi. Wartość, jaką ma dla człowieka jednostka usługi na rynku, zależy od tego, czy ilość tych jednostek jest ograniczona w stosunku do jego potrzeb oraz od jej zdolności do realizacji celów (użyteczności) uznawanych przez niego za mniej lub bardziej pilne. Proces jej wartościowania przebiega w kierunku przeciwnym do procesu produkcji. Dlatego też jest ona wartościowana albo w relacji do potrzeby, jeśli bezpośrednio służy jej zaspokojeniu, albo w relacji do jej wkładu w produkcję dóbr konsumpcyjnych. W procesie rynkowym two-

⁴ Przez *stan rynku* autor rozumie strukturę cen, czyli wszystkie ilościowe stosunki wymiany, które ukształtowały się dzięki interakcji między kupującymi i sprzedającymi. Z kolei, przez *strukturę produkcji* rozumie układ i wzajemne relacje między poszczególnymi czynnikami produkcji na kolejnych etapach procesu produkcji.

zenie kapitału ludzkiego jest zawsze tworzeniem na użytek konsumentów. Cena jednostki usługi jest zatem zdeterminowana przez subiektywne oceny użyteczności, dokonywane przez ludzi w danych warunkach i przy istniejących możliwościach wyboru [Rothbard 2007b s. 36].

Przedstawiony tu proces tworzenia kapitału ludzkiego, jako jeden z przejawów edukacji, w rzeczywistości odbywa się zarówno w sposób formalny, pozaformalny, jak i nieformalny. O jego skuteczności, według ATE, decyduje to, kto proces ten organizuje. Czy jest on poddany mechanizmowi rynkowemu, czy też organizację i kontrolę nad nim sprawuje państwo.

W ATE państwo jest traktowane jako *podmiot interweniujący* lub *agresor*, który dokonuje, opartej na przemocy, interwencji w dobrowolne działania osób i właścicieli dóbr. Interwencje agresora dzieli się tu na trzy grupy: interwencje autystyczne, interwencje binarne oraz interwencje triangularne [Rothbard 2009 s. 18-19]. Pierwszą grupę tworzą interwencje, w wyniku których agresor zmusza osobę do wykonania lub zaniechania pewnych czynności, które wyłącznie dotyczą tej osoby lub jej majątku. Druga grupa obejmuje interwencje, za sprawą których agresor wymusza wymianę pomiędzy nim a podmiotem agresji lub z powodu której żąda dla siebie „podarunku”. Z kolei, interwencje triangularne są to interwencje, w wyniku których agresor wymusza wymianę między parą podmiotów albo zabrania takiej transakcji.

Interwencja agresora ma znaczenia dla inwestycji w kapitał ludzki. Inwestującemu człowiekowi mechanizm rynkowy umożliwia przekształcenie użyteczności *ex ante* w użyteczność *ex post*, mimo że może on popełnić błąd wynikający z ograniczonej wiedzy. Interwencja ze strony agresora oznacza, że przedsiębiorca, w mniemaniu agresora, zachowałby się inaczej niż wtedy, gdy interwencja nie miałaby miejsca. W ten sposób poddany przymusowi przedsiębiorca musi zmienić swoje działanie. Nie może więc osiągnąć takiej użyteczności ze swoich działań, jaką osiągnąłby, gdyby nie został poddany interwencji.

Przykładem interwencji binarnej w rynek usług edukacyjnych są wydatki państwa w postaci transferów i wydatków realnych. Natomiast przykładem interwencji triangularnych jest kontrola wynagrodzeń nauczycieli i wykładowców oraz produktu, polegająca na licencjonowaniu usług edukacyjnych lub narzucaniu standardów jakości w formie standardów nauczania bądź także ram kwalifikacyjnych.

Z punktu widzenia ATE, edukacja towarzysząca pracy ekstrawersyjnej, jest podporządkowana potrzebom konsumentów, ale jej ostatecznym celem jest szczęście i dobrobyt konkretnego człowieka – przedsiębiorcy. Stąd też, chcąc mówić o relacji między edukacją a porządkiem gospodarczym, należy mówić o edukacji jako o narzędziu osiągania indywidualnego dobrobytu człowieka, a nie jako o narzędziu osiągania celów gospodarczych państwa. Indywidualny wymiar edukacji idzie w parze z podziałem pracy na wzór porządku gospodarczego i przyczynia się do powstania tego porządku w sposób spontaniczny i niezaplanowany.

Na ekonomiczny wymiar edukacji powinno również patrzeć się nie tyle z punktu widzenia gospodarki w rodzaju pewnej całości, co raczej w odniesieniu do struktury produkcji konkretnego dobra lub usługi. Konsekwencją takiego podejścia powinno być odmienne, od tradycyjnego, spojrzenie na problemy gospodarcze. Na przykład

zamiast koncentrować się na „walce” z bezrobociem i z biernością zawodową poprzez wyszukiwanie makro-przyczyn i makro-narzędzi do ich zmniejszenia, należałoby skupić się na analizie procesu konkurencji między pracownikami w poszczególnych branżach, na tym, jakie czynniki determinują ten proces, jakie czynniki stanowią barierę wejścia pracownika do danej branży, a jakie powodują, że pracownicy zmieniają branżę. Każda branża ma własne uwarunkowania, w tym wymagania stawiane pracownikom, co do ich wiedzy i umiejętności. Chcąc zatem dopasować proces edukacji zawodowej do danej branży, trudno spodziewać się pozytywnych efektów, jeżeli decyzję o jego organizacji pozostawia się osobom nie znającym danej branży i nie mającym interesu w jego istnieniu, czyli urzędnikom. Szybkość i elastyczność w dostosowywaniu oferty edukacyjnej do potrzeb klientów branży wymaga pozostawiania z nią w ciągłym kontakcie. Indywidualnemu wymiarowi edukacji powinna towarzyszyć decentralizacja szkolnictwa zawodowego na rzecz instytucji edukacyjnych, tworzonych przez osoby znające specyfikę danej branży i/lub w niej działające.

Podsumowując, z punktu widzenia ATE, edukacja jest wyrazem samostanowienia człowieka o sobie, który sam decyduje, jakim celom ma służyć ten proces. Bez względu jednak na to, czy edukacja wiąże się z konsumpcją, czy produkcją, to mechanizm rynkowy stwarza właściwe warunki do jej wykorzystania. Zatem ekonomiczna funkcja edukacji powinna być analizowana w kontekście celów, którym ma służyć, a więc nie można tego procesu oddzielić od mechanizmu powstawania struktury produkcji i struktury branży. Podejście makro do procesu edukacji i potrzeb rynku może zakłócić percepcję zależności dostrzegalnych tylko w ujęciu mikro. Polityka państwa, budowana na makroanalizach z wykorzystaniem makro-narzędzi, może prowadzić do zakłócenia procesu decyzyjnego poszczególnych podmiotów na rynku, a w konsekwencji do występowania paradoksalnych sytuacji w postaci współlistnienia zjawisk: przededukowania, luki kompetencyjnej i niedoboru kompetencji.

4. Indywidualny wymiar edukacji w Polsce – bariery i szanse

Patrząc na edukację w Polsce przez pryzmat ATE, należy postawić następującą tezę: polski system edukacji to system, który z założenia ma służyć gospodarce, a nie *katalaksji*. Jest to system, który, według przyjętych założeń, ma stanowić z góry określone i narzucone cele, takie jak wzrost gospodarczy, „walka” z bezrobociem, spójność społeczna, kształtowanie postaw prospołecznych. W tym systemie rynek jest celem edukacji, a nie środkiem. Od edukacji oczekuje się przede wszystkim służebnej funkcji wobec: potrzeb rynku pracy, konieczności poradzenia sobie z problemem bezrobocia, wzrostu gospodarczego, porządku społecznego, ale nie stosuje się mechanizmu rynkowego do realizacji tych celów. Ponieważ system ten w rzeczywistości nie spełnia funkcji tej dostatecznie, powstaje spór o edukację, a dokładnie o jej skuteczność. Jest rzeczą znaną, że istotą tego sporu nie jest to, kto ma sprawować kontrolę nad edukacją, lecz to, dlaczego państwo nie jest w stanie tak zorganizować tego systemu, aby służył on potrzebom przedsiębiorstw oraz pracowników. Istnieje również grupa osób, które mają świadomość nie tylko ekonomicznej, a także społecznej i kulturo-

twórczej roli edukacji i te osoby również kierują swoje pretensje do państwa o to, że nie potrafi ono tak formować systemu edukacji, żeby on te role efektywnie spełniał. Nieskuteczność polskiego systemu edukacji, a tym samym i krytyka, jaka spada na państwo za zle nim zarządzanie, wynika z tego, że nie docenia ono i nie sprzyja realizacji indywidualnego wymiaru edukacji. Warto więc wskazać najważniejsze elementy polskiego systemu edukacji, które stoją na przeszkodzie do realizacji indywidualnego wymiaru edukacji, oraz te inicjatywy obywateli, które są próbą jego osiągnięcia.

Pierwszym czynnikiem, hamującym możliwość osiągnięcia indywidualnego wymiaru edukacji, jest merytoryczna, organizacyjna i finansowa kontrola państwa nad procesem edukacji formalnej. Przejawem ingerencji państwa w organizację tego procesu jest jego całkowita kontrola nad przebiegiem: powstawania, działania i zakończenia działalności placówek edukacyjnych [Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r., Art.18-40]. Państwo narzuca także strukturę poszczególnych etapów edukacji oraz, co jest bardzo istotne, kontroluje elementy łączące poszczególne etapy czyli egzaminy [Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r., Art. 169 pkt.2 ust.3; Ustawa z dnia 7 września 1991 r., Art. 22 pkt 1 i 2]. Przejawem ingerencji państwa w merytoryczną stronę procesu edukacji jest określanie poszczególnym placówkom edukacyjnym profilów i kierunków kształcenia oraz podstaw programowych i standardów kształcenia [Ustawa z dnia 7 września 1991 r., Art. 22; Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r., Art.9]. Dotyczy to nie tylko treści ogólnych, ale też tych, które mogą być istotne z punktu widzenia wykonywanego zawodu [Ustawa z dnia 7 września 1991 r., Art. 24]. Dodatkowo państwo określa również rodzaj kwalifikacji oraz stopień kwalifikacji nauczycieli na poszczególnych etapach tworzenia wiedzy i umiejętności [Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r., Art. 9a-9c]. Przejawem ingerencji państwa w finansową stronę edukacji jest udostępnianie publicznym placówkom edukacyjnym majątku Skarbu Państwa oraz finansowanie z budżetu państwa, a więc na zasadzie redystrybucji dochodów wszystkich obywateli, tychże usług tylko niektórym z nich. Ponadto, państwo reguluje ceny usług sprzedawanych przez pracowników szkół publicznych [Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r., Art. 30; Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r., Art. 151].

Kolejnym czynnikiem, hamującym możliwość osiągnięcia indywidualnego wymiaru edukacji, jest oddziaływanie polityki edukacyjnej Unii Europejskiej (UE) na politykę edukacyjną państwa polskiego oraz na polski rynek usług edukacyjnych. Polityka edukacyjna UE ma swoje umocowanie w *Traktacie o funkcjonowaniu Unii Europejskiej* (TFUE). Zgodnie z jego zapisami, Unia chce przyczynić się do rozwoju edukacji poprzez *zachęcanie* państw członkowskich do współpracy, a *w razie potrzeby* poprzez *wsparcie* i *uzupełnianie* ich działalności. W *Traktacie* zaznaczono także, że każde z państw jest odpowiedzialne za treść nauczania, zorganizowanie systemu edukacji, zaś Unia nie zamierza interweniować w tę odpowiedzialność, szanując ją, podobnie jak różnorodność kulturową i językową państw członkowskich [TFUE, Art. 165]. W praktyce edukacja jest traktowana w UE jako narzędzie osiągania jej politycznych celów. W marcu 2000 r. szefowie państw i rządów uznali, że: *Unia Europejska stoi w obliczu ogromnej zmiany wynikającej z procesów globalizacji i wyzwani, jakie stawia napędzana wiedzą nowa gospodarka* oraz wyznaczili UE główny cel strategiczny, aby do roku 2010 gospodarka Unii: *stała się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie – gos-*

podarką opartą na wiedzy, zdolną do utrzymania zrównoważonego wzrostu z większą liczbą lepszych miejsc pracy, zapewniającą większą spójność społeczną. To oznaczało, że konieczna była nie tylko radykalna transformacja europejskiej gospodarki, ale również istniała potrzeba stworzenia ambitnych programów na rzecz modernizacji systemów opieki społecznej i edukacji [Wnioski prezydencji 2000]. Osiągnięciu głównego celu strategii lizbońskiej miał służyć program prac „Edukacja i szkolenie 2010”. Obecnie kontynuacją tego programu jest kolejny program „Edukacja i szkolenie 2020”. Warto zauważyć, że program ten wpisuje się w następną, po nieudanej Strategii Lizbońskiej, strategię UE, noszącą nazwę „Europa 2020” [Europa 2020 2010]. Według jej twórców, jest zawarta w niej *wizja społecznej gospodarki rynkowej dla Europy XXI wieku*. W ramach tej strategii postawiono UE kilka wymiernych celów, które powinny zostać osiągnięte do 2020 r. Są to między innymi:

- poprawa warunków prowadzenia działalności badawczo-rozwojowej, w tym przeznaczanie 3% PKB UE na inwestycje w badania i rozwój;
- podniesienie poziomu wykształcenia, zwłaszcza poprzez zmniejszenie odsetka osób przedwcześnie kończących naukę do poniżej 10% oraz zwiększenie, do co najmniej 40%, odsetka osób w wieku 30-34 lat mających wykształcenie wyższe.

Cele te wiążą się z rynkiem usług edukacyjnych, ponieważ proces edukacji ma być wykorzystany jako narzędzie do ich osiągnięcia. Wiedza po raz kolejny jest kluczowym narzędziem przemian. Działania UE w zakresie polityki edukacyjnej są więc bardzo dokładnie zaplanowane i wpisują się w ogólny plan zmian w funkcjonowaniu UE w następnych latach.

Istotną kwestią, w ramach polityki edukacyjnej UE, jest wyraźne zdefiniowanie i wskazanie, jakie *kluczowe kompetencje* powinny być zdobywane przez obywateli państw członkowskich w zakresie procesu uczenia się przez całe życie. Kompetencje te zostały zdefiniowane jako: *połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji*. Kompetencje kluczowe to te, *których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia* [Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006r.]. Ponadto, UE reguluje także kwestie uznawania wykształcenia i kwalifikacji zawodowych w krajach członkowskich, co jest rezultatem, przyjętej jako fundament Jednolitego Rynku Europejskiego, swobody przepływu osób.

Na szczególną uwagę zasługują wyniki przeznaczenia na lata 2007 – 2013 prawie 11,5 mld euro na realizację Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Przygotowany przez Minister Rozwoju Regionalnego, bilans tego programu na półmetku jego realizacji wyraźnie wskazuje, że program ten przynosi pozytywne efekty [Program Kapitał Ludzki... 2011]. Tymczasem autorzy raportu *Wpływ polityki spójności na poziom i jakość zatrudnienia w Polsce* stwierdzają, że: *rozpatrując cały okres realizacji projektów, nie stwierdzono występowania istotnego efektu netto finansowanych z funduszy unijnych szkoleń osób bezrobotnych z wyjątkiem opóźnienia podjęcia przez nich pracy o około miesiąc w związku z efektem lock-in* [Drażkiewicz i in. 2010 s. 89]. Do podobnych wniosków dochodzą autorzy raportu pt.: *Bilans Kapitału Ludzkiego*, którzy, z kolei, stwierdzają, że: *poziom aktywności edukacyjnej osób dorosłych w Polsce raczej spada niż wzrasta i to pomimo wydatkowania bardzo dużych środków*

ków na wzmocnienie inwestycji w kapitał ludzki, pochodzących z EFS [Czarnik i in. 2011 s. 165]. Udział funduszy w polskim rynku edukacyjnym również nie jest postrzegany pozytywnie. Ich napływ zwiększył liczbę podmiotów po stronie podaży na rynku usług edukacyjnych.

Według danych GUS, między 2007 a 2011 rokiem liczba podmiotów zajmujących się edukacją wzrosła prawie o 24%. Szczególny wzrost nastąpił między 2008 a 2009 rokiem. W tym czasie liczba tych podmiotów zwiększyła się o 12%. Wśród nich szczególnie wzrosła liczba stowarzyszeń i organizacji społecznych, ponieważ aż o prawie 2000%. Rynek ten charakteryzował się także dużą rotacją podmiotów na nim działających. Zgodnie z danymi z grudnia 2011 r., w ciągu roku zostało wyrejestrowanych 8371 podmiotów (7,2% z liczby podmiotów działających w zakresie edukacji na koniec 2010 r.), zawiesiło swoją działalność 6742 podmiotów (5,8%), z kolei, zarejestrowało się 9670 podmiotów (8,3%), [GUS 2005-2012: *passim*].

Według badań PARP, w 2010 r. 51% spośród badanych firm i instytucji szkoleniowych realizowało projekt finansowany z funduszy UE. Wśród tych firm dominowały firmy duże (74%) oraz średnie (63%). Najmniej ze środków unijnych korzystały firmy jednoosobowe (31%) i mikro (38%). Jako główną barierę rozwoju rynku usług edukacyjnych badane firmy wskazały sposób wydatkowania środków publicznych, promujący niskie ceny, a nie wysoką jakość (75% badanych firm) oraz silną konkurencję (62%). Istotną barierą okazały się także skomplikowane procedury rozliczenia środków UE (58%), jak również sztywne grupy docelowe i charakter szkoleń UE (54%). Wśród istotnych kwestii wymagających zmian w sektorze usług szkoleniowych, badane firmy przedstawiły przede wszystkim konieczność zwiększenia kontroli nad jakością szkoleń. Oprócz tego, zauważono także konieczność zlikwidowania dotacji unijnych, które „rozłożyły” rynek szkoleń, zmniejszenie biurokracji i uproszczenie procedur oraz sprecyzowanie wytycznych dotyczących przyznawania środków unijnych [Szucka i in. 2012: *passim*].

Najwyższa Izba Kontroli (NIK) zwróciła uwagę na jeszcze inne negatywne aspekty wykorzystania funduszy unijnych. Badając wykorzystanie środków UE na realizację projektów aktywizacji zawodowej bezrobotnych w ramach komponentu regionalnego PO KL 2007-2013, NIK wskazała nieprawidłowości i uchybienia polegające na [NIK 2012 s. 10]:

- dokonywaniu oceny efektywności projektów na podstawie zbyt ogólnikowo sformułowanych wskaźników mierzących wymierne średniookresowe rezultaty projektów, zwłaszcza w projektach szkoleniowych;
- ponoszeniu wysokich kosztów zarządzania projektami, przekraczających w skrajnych przypadkach 50% kosztów ogółem ich realizacji;
- występowaniu przypadków niedostatecznej dbałości o gospodarne wydatkowanie dotacji, zarówno na etapie zatwierdzania budżetów projektów, jak i ich realizacji;
- niepełnym wykonaniu przez Instytucje Pośredniczące obowiązku kontroli „na miejscu” u beneficjentów.

Kolejnym czynnikiem, ograniczającym indywidualny wymiar edukacji, jest skoncentrowanie się państwa i przedstawicieli przedsiębiorstw na utylitarystycznym wy-

miarze procesu edukacji. Zjawisko to jest, w pewnym stopniu, konsekwencją realizacji unijnej polityki edukacyjnej i ogólnoeuropejskiej tendencji do „walki” z bezrobociem wywołanym kryzysem finansowym. Samo w sobie stanowi jednak poważną barierę, ponieważ zamyka dialog państwa z tymi, którzy postrzegają edukację nie tylko jako część gospodarki, ale przede wszystkim element kultury. Omawiane zjawisko przejawia się inicjatywami ze strony władz państwa, które mają zachęcić szkoły i uczelnie do dopasowania programów nauczania oraz ofert edukacyjnych do potrzeb rynku pracy, a obywateli, do jak najszybszego wejścia na rynek pracy i jak najdłuższego na nim pozostawania. Wśród tych inicjatyw należy wymienić: objęcie 6-latków obowiązkiem szkolnym, przesunięcie wieku emerytalnego mężczyzn i kobiet do 67 lat, opracowanie i wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji do polskiego systemu edukacji oraz wdrożenie programu kierunków zamawianych. Stymulowanie przez państwo ilościowego i jakościowego dopasowania procesu edukacji do potrzeb przedsiębiorstw rodzi wątpliwości. Po pierwsze, działania te stanowią przejaw uprzywilejowania jednej grupy podmiotów na rynku, tj. przedsiębiorstw. Wiele z nich przerzuca na państwo koszty szkolenia pracowników i dopasowania ich kwalifikacji do swoich potrzeb. Jednocześnie jest lekceważony głos rodziców, którzy chcieliby mieć kontrolę nad procesem edukacji swoich dzieci i móc decydować o tym, kiedy te dzieci rozpoczną edukację formalną oraz w duchu jakich wartości będą w szkole wychowywane. Po drugie, tworzenie ogólnych ram kwalifikacji i wymaganie od instytucji dostosowania się do nich powoduje pogłębienie zbiurokratyzowania procesu edukacji, a w pewnym sensie także ujednoczenia oferty edukacyjnej. Kontrola tego, czy dana jednostka spełnia te wymagania, będzie w przyszłości wymagała zaangażowania pracy kolejnych urzędników. Wątpliwe są również oczekiwania, iż ramy te ułatwią przedsiębiorcom proces weryfikacji kompetencji pracowników, ponieważ trzeba zadać sobie pytanie, który z nich poświęci swój czas i środki na studiowanie na przykład kart przedmiotów, które pracownik zaliczył w czasie studiów. Karty te, podobnie zresztą jak obecnie same dyplomy ukończenia studiów, nie są w pełni wiarygodnym świadectwem realnych umiejętności pracownika. Po trzecie, stymulowanie przepływu studentów pomiędzy kierunkami studiów za pomocą bodźców finansowych każe zadać pytanie o to, kto będzie kontrolował to, do kiedy i na jakich kierunkach studiowanie będzie uprzywilejowane? W jaki sposób, jeśli nie przez pogłębienie zbiurokratyzowania tego procesu, będzie dokonywała się weryfikacja skuteczności tych działań? Po czwarte, położenie nacisku na utylitarystyczny wymiar edukacji prowadzi do ograniczenia: naukowo-twórczej, kulturotwórczej oraz wychowawczej funkcji edukacji.

Mimo barier o charakterze systemowym, można dostrzec pewne próby wyłączenia edukacji spod wpływu państwa i osiągnięcia indywidualnego wymiaru tego procesu.

Pierwszym takim przejawem jest brak chęci doksztalcania się. Według badań GUS przeprowadzonych w 2006 r., wśród osób w wieku 25–64 lat pod kątem doksztalcania się przez nich, aż 64,2% badanych nie korzystało z żadnej formy kształcenia. Tendencja do zaprzestawania edukacji zwiększała się z wiekiem badanych i była silnie, negatywnie skorelowana z poziomem wykształcenia badanych osób. Jako główną przyczynę nieuczestnictwa w żadnej z form kształcenia badani podali brak takiej potrzeby dla własnych zainteresowań oraz w pracy zawodowej [GUS 2009 s. 88-90].

Podobne badania zostały przeprowadzone w latach 2010 i 2011 przez PARP. Zgodnie z tymi badaniami, 80% dorosłych Polaków nie doksztalca się w ogóle. Co ciekawe, poziom wykształcenia nie miał tu istotnego znaczenia. Jediną grupą wyróżniającą się były osoby z wykształceniem wyższym, wśród których nie doksztalcało się w ciągu ostatnich 12 miesięcy 58% badanych. Tendencja do niekształcenia się również i tu zwiększała się z wiekiem. Wśród badanych głównym powodem niedoksztalcenia się był brak takiej potrzeby w pracy zawodowej [Czarnik i in. 2011 *passim*; PARP 2012 *passim*].

Drugim przejawem dążenia do osiągnięcia indywidualnego wymiaru edukacji jest chęć samokształcenia. W przywoływanych już badaniach GUS z 2006 r. była to najczęściej wskazywana forma kształcenia – 25,4% badanych osób. Wśród nich dominowały osoby między 25 a 34 rokiem życia, posiadające wykształcenie wyższe oraz średnie zawodowe. Głównymi formami edukacji były kolejno: książki, profesjonalne magazyny i inne materiały drukowane, programy komputerowe, programy emitowane przez radio oraz pomoc członków rodziny, przyjaciół, współpracowników [GUS 2009 s. 67-71]. Z kolei, według badań PARP, samodzielnie kształciło się 10,5% badanych w 2010 r. i 12% badanych w 2011 r. Wśród nich dominowały osoby między 18 a 34 rokiem życia, posiadające wykształcenie wyższe. Zasadniczymi formami takiej edukacji były następujące: książki, profesjonalne magazyny oraz inne materiały drukowane, metody multimedialne, pomoc: przyjaciół, współpracowników i rodziny [Czarnik i in. 2011 *passim*; PARP 2012 *passim*].

Kolejnym przejawem osiągnięcia indywidualnego wymiaru edukacji jest edukacja domowa (*homeschooling*). Jest to rodzaj kształcenia i wychowania indywidualnego, w którym dziecko od 6 roku życia nie uczęszcza do przedszkola lub szkoły publicznej, a odpowiedzialność za edukację przejmują rodzice. Do nich należy tworzenie programu nauczania oraz wybór metod nauczania. W Polsce nie są prowadzone systematyczne statystyki dotyczące tego zjawiska. Wiadomo jednak, że w roku szkolnym 2009/2010 liczba uczniów spełniających obowiązek szkolny poza szkołą podstawową za zgodą dyrektora wyniosła 442, natomiast liczba osób spełniających obowiązek szkolny poza gimnazjum wyniosła 263 osoby [Szumilas 2010]. Promocją tej formy edukacji od 2009 r. zajmuje się Stowarzyszenie Edukacji Domowej. Na świecie forma ta występuje szczególnie w: USA, Kanadzie, Wielkiej Brytanii oraz Australii. Na przykład w USA w 2010 r. z tej formy edukacji korzystały 2,14 mln dzieci [Rey 2011]. W przypadku Polski prawo zezwala na tę formę edukacji, ale możliwość skorzystania z niej jest obwarowana licznymi wymaganiami. Do warunków tych zalicza się: złożenie wniosku w terminie do dnia 31 maja oraz dołączenie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, oświadczenia rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia i zobowiązania rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych [Szumilas 2010].

Ostatnim, opisywanym w tej pracy fenomenem obserwowanym w Polsce, wyrażającym dążenie do osiągnięcia indywidualnego wymiaru edukacji jest wzrost zainteresowania szkołami katolickimi. Według danych, do których udało się dotrzeć, w roku szkolnym 2010/2011 działało w Polsce 530 katolickich szkół: podstawowych,

gimnazjów i liceów. Od kolejnego roku planowano uruchomienie 10 dodatkowych. W tych szkołach kształciło się: ponad 19 tys. uczniów w szkołach podstawowych, 21,5 tys. w gimnazjach, ponad 14,2 tys. w liceach ogólnokształcących oraz 1,2 tys. uczniów w szkołach kształcących w zawodzie. Ponadto, ok. 900 uczniów kształciło się w szkołach specjalnych ze względu na rozwój umysłowy lub w placówkach dla dzieci i młodzieży z trudnościami wychowawczymi. Liczba szkół katolickich wzrasta. W roku szkolnym 2008/2009 było ich 500, w roku 2009/2010 – 518. Szkoły te są prowadzone przez: kościelne osoby prawne (diecezje, parafie, zakony), stowarzyszenia prywatne, stowarzyszenia świeckie, fundacje, spółki oraz osoby fizyczne. Wzrasta również liczba uczniów w tych szkołach. W roku szkolnym 2008/2009 było ich 54 153, a 2009/2010 – 55 323. Do szkół katolickich przyciągają przede wszystkim bardzo wysokie wyniki nauczania oraz klarowny system wychowawczy – oparty na doktrynie chrześcijańskiej [*Statystyka publicznych i niepublicznych...* 2009].

Zarówno system edukacji, jak i rynek usług edukacyjnych w Polsce znajdują się pod silnym wpływem państwa i polityki edukacyjnej UE. Nieliczne próby przełamania takiego stanu rzeczy, choć symptomatyczne, lecz mają niewielki wpływ na zachowania pozostałych obywateli i nie stanowią skutecznego wzoru do naśladowania. Jednakże skala niechęci do podejmowania się procesu doksztalcenia przez osoby dorosłe, przeciwstawiona skali działań zachęcających do realizacji idei *uczenia się przez całe życie*, powinna skłaniać do refleksji na temat kwestii skuteczności i zasadności kontroli państwa nad edukacją.

5. Podsumowanie

Patrząc na edukację przez pryzmat ATE, można stwierdzić, że:

- gospodarka to porządek, w którym edukacja jest narzędziem realizacji ogólnie narzuconych celów, natomiast w porządku katalaktycznym edukacja jest procesem współtworzącym ten porządek;
- indywidualny wymiar edukacji można osiągnąć w warunkach mechanizmu rynkowego;
- edukacji nie można redukować wyłącznie do jej funkcji ekonomicznej. Nie każda wiedza i nie każde umiejętności stanowią kapitał ludzki. Dlatego też proces jego powstawania musi być najpierw wyjaśniony, a dopiero dzięki temu wyjaśnieniu powinno się analizować zjawiska ekonomiczne i konstruować podstawy polityki państwa w tym zakresie;
- kapitał ludzki jest to wykorzystywany w procesie produkcji potencjał przymiotów człowieka, który zostaje urzeczywistniony w jego działaniu;
- ekonomiczną funkcję edukacji należy widzieć w kontekście struktury konkretnego procesu produkcji dobra lub usługi oraz struktury branży, a nie gospodarki jako pewnej całości;

Z kolei, próba spojrzenia na polski system edukacji i polski rynek edukacji przez pryzmat tej teorii pozwala stwierdzić, że:

- system edukacji oraz rynek usług edukacyjnych w Polsce znajdują się pod silnym wpływem państwa i polityki edukacyjnej Unii Europejskiej;
- paradoksalna sytuacja równoległego występowania zjawisk: przededukowania, luki kompetencyjnej, niedoboru kompetencji i niskiej aktywności edukacyjnej dorosłych może być spowodowana biurokratycznym sposobem zarządzania edukacją przez państwo, który przyczynia się do nawarstwiania się złych decyzji o inwestycjach w kapitał ludzki oraz generuje bodźce zniechęcające do takich inwestycji;

Nawiązując do powyższych stwierdzeń, warto zaznaczyć, że w obliczu barier prawnych i społecznych byłoby naiwnością spodziewać się pełnego i natychmiastowego urynkwienia procesu edukacji w Polsce. Rynek, żeby funkcjonować prawidłowo, wymaga określonych warunków, między innymi przedsiębiorczych postaw poszczególnych ludzi. Konieczne jest zatem, równoległe do wprowadzania mechanizmu rynkowego, wychowywanie do przedsiębiorczości i do odpowiedzialności za swoje działania. Jednak nie można tego osiągnąć, podporządkowując edukację jedynie potrzebom rynku, nie czyniąc jednocześnie treścią edukacji wartości, tzn. nie wychowując do konkretnych wartości, które wynikają z określonej wizji świata i człowieka. Aby jednak wartości mogły być treścią edukacji i w ten sposób mogły służyć postawom przedsiębiorczym, potrzeba również rynku idei i myśli. Należy także zwrócić uwagę na to, że polityczne uwarunkowania procesu edukacji nie są na tyle wiążące Polskę, by nie można było dokonać stopniowych zmian w kierunku uwolnienia edukacji od zbiurokratyzowanego sposobu zarządzania i uczynienia rynku edukacyjnego przestrzenią realizacji ludzkich pasji, zainteresowań oraz zdobywania kompetencji wymaganych na rynku pracy.

Literatura

- Bilans kapitału ludzkiego. Najważniejsze wyniki drugiej edycji badań zrealizowanej w 2011 r.* 2012, Warszawa.
- Czarnik S., Dobrzyńska M., Górniak J., Jelonek M., Keler K., Kocór M., Strzebońska A., Szczucka A., Turek K., Worek B. 2011 *Bilans kapitału ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku*, Warszawa.
- Dokument elektroniczny, tryb dostępu: www.episkopat.pl.
- Dokument elektroniczny, tryb dostępu: www.parp.gov.pl.
- Dokument elektroniczny, tryb dostępu: www.stat.gov.pl.
- Drażkiewicz J., Kusidel E., Jakubowska K., Penszko P., Gajdos A., Schimanek T. 2010 *Wpływ polityki spójności na poziom i jakość zatrudnienia w Polsce*, Warszawa.
- Drobny P. 2010 *Inwestycje gospodarstw domowych w kapitał ludzki na rynku usług edukacyjnych*, [w:] *Otoczenie ekonomiczne a zachowania podmiotów rynkowych*, Kraków.
- Drobny P. 2011 *Struktura otoczenia a przedsiębiorczość i konkurencyjność pracownika*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zawodowej w Bochni”, nr 9.
- Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu* 2010, KOM (2010) 2020, Bruksela 3 marca 2010 r.

- Hayek F. A. 1998 *Indywidualizm i porządek ekonomiczny*, Kraków.
- Hayek F. A. 2002 *Nadużycie rozumu*, Warszawa.
- Hayek F.A. 1976 *Law Legislation and Liberty*, vol. 2, Chicago.
- Hogarth T., Wilson R. 2001 *Skills Matter: A Synthesis of Research on the Extent, Causes and Implications of Skills Deficiencies*, Nottingham.
- Kirzner I. 2010 *Konkurencja i przedsiębiorczość*, Warszawa.
- Kształcenie dorosłych. Informacje i opracowania statystyczne* 2009, Warszawa.
- McGuinness S., Bennett J. 2006 *Examining the link between skill shortages, training composition and productivity levels in the Northern Ireland construction industry*, "International Journal of Human Resource Management", Vol. 17, No 2.
- Mises L. 2005 *Biurokracja*, Lublin, Chicago, Warszawa.
- Mises L. 2007 *Ludzkie działanie*, Warszawa.
- Mises L. 2009 *Socjalizm*, Kraków.
- Mises L. 2011 *Kalkulacja ekonomiczna w socjalizmie*, Warszawa.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011* 2011, Warszawa.
- Program kapitał ludzki przynosi efekty* 2011, Informacja prasowa z 26 lipca 2011 r.
- Rey B.D. 2011 *Homeschool Population Report 2010*, National Home Education Research Institute, dokument elektroniczny, tryb dostępu: <http://www.nheri.org/HomeschoolPopulationReport2010.pdf>.
- Rothbard M. 2007a *Ekonomia wolnego rynku*, Tom 1, Warszawa.
- Rothbard M. 2007b *Ekonomia wolnego rynku*, Tom 2, Warszawa.
- Rothbard M. 2009 *Intwencjonizm czyli władza a rynek*, Warszawa.
- Statystyka publicznych i niepublicznych szkół katolickich dla dzieci i młodzieży (stan na 30 września 2008 r.)* 2008, dokument elektroniczny, tryb dostępu: http://www.episkopat.pl/?a=kalendarium_show&id=9297&typ=INFORMACJE, data wejścia: 07.06.2012.
- Statystyka publicznych i niepublicznych szkół katolickich dla dzieci i młodzieży (stan na 30 września 2009 r.)* 2009, dokument elektroniczny, tryb dostępu: http://wnk.kuria.zg.pl/szkoly_katolickie_w_polsce.html, data wejścia: 07.06.2012 r.
- Szucka A., Turek K., Worek B. 2012 *Kształcenie po szkole*, Warszawa.
- Szumilas K. 2010 *Odpowiedź na interpelację nr 14699 w sprawie skali edukacji domowej w Polsce*, Warszawa.
- Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej – Wersje skonsolidowane Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*, Dz.U UE 2010/C 83/01.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela*, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 z późn. zm.
- Wnioski prezydencji* 2000, Posiedzenie Rady Europejskiej w Lizbonie 23-24 marca 2000 r.

Wykorzystanie środków UE na realizację projektów aktywizacji zawodowej bezrobotnych w ramach komponentu regionalnego PO KL 2007–2013 2012, Nr ewid. 176/2011/P/11/151/LOL, NIK, Warszawa.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – (Dz.U.UE L 394 z dnia 30 grudnia 2006 r.)

Zmiany strukturalne grup podmiotów gospodarki narodowej wpisanych do rejestru regon, (2005-2012), GUS, Warszawa