

Redakcja naukowa
Andrzej Murzyn, Urszula Szuścik

Przedsiębiorczość jako wartość w edukacji



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2017

Przedsiębiorczość jako wartość w edukacji

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3603

50 lat
**Uniwersytetu
Śląskiego**
w Katowicach

Przedsiębiorczość jako wartość w edukacji

Redakcja naukowa
ANDRZEJ MURZYN, URSZULA SZUŚCIK

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauki o Edukacji
URSZULA SZUŚCIK

Recenzent
MIROSŁAW KOWALSKI

Spis treści

Wstęp (<i>Andrzej Murzyn, Urszula Szczuścik</i>)	9
Preface (<i>Andrzej Murzyn, Urszula Szczuścik</i>)	13
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI	
Edukacja autorska jako przykład pozytywnej przedsiębiorczości nauczycieli szkół publicznych	17
ANDRZEJ SUWAŁSKI	
Myśl ekonomiczna i społeczna a przedsiębiorczość	30
LUCJAN WROŃSKI	
Przedsiębiorczość w szkockim oświeceniu	37
DARIUSZ JURUŚ	
O istocie przedsiębiorczości z perspektywy austriackiej szkoły ekonomicznej	48
BEATA GDAK	
Wychowanie do przedsiębiorczości w systemie szkolnym i edukacji pozaszkolnej na ziemiach XIX-wiecznej Polski porozbiorowej	58
MALWINA ROLKA	
Idea przedsiębiorczości na tle przeobrażeń kultury mieszczańskiej	71
TOMASZ KOPCZYŃSKI	
Brakujące elementy kształtowania przedsiębiorczości w przestrzeni edukacyjnej	83
DANUTA KOCUREK	
Kształtowanie przedsiębiorczości postawy ucznia szkoły średniej	94

ERKKI NEVANPERÄ	
Poglądy uczniów szkoły średniej na przedsiębiorczość, przedsiębiorców oraz małe przedsiębiorstwa – badanie w kontekście międzynarodowego nauczania przedsiębiorczości	103
LIDIA WOLLMAN	
Przedsiębiorczość w procesie uczenia się w koncepcji Guya Claxtona	128
RENATA RASZKA	
Edukacja finansowa dzieci	140
BEATA OESZLAEGER-KOSTUREK	
Przedsiębiorczość – istota i sposoby kształtowania w procesie edukacji wczesnoszkolnej	154
DANUTA KURZYNA-CHMIEL	
Różnorodność i innowacyjność form pomocy finansowej oraz organizacyjnej dla uczniów	167
JOANNA WIERZEJSKA	
Plany emigracji zarobkowej a otwartość na nowe doświadczenia absolwentów kończących studia wyższe	183
Noty o Autorach	197

Contents

Introduction (<i>Andrzej Murzyn, Urszula Szczuścik</i>)	9
Preface (<i>Andrzej Murzyn, Urszula Szczuścik</i>)	13
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI	
Authorial education as an example of positive entrepreneurship of the teachers of public schools	17
ANDRZEJ SUWALSKI	
Economical and social thought vs. entrepreneurship	30
LUCJAN WROŃSKI	
Entrepreneurship during the Scottish Enlightenment	37
DARIUS JURUŚ	
On the essence of entrepreneurship from the perspective of the Austrian school of economy	48
BEATA GDAK	
Education toward entrepreneurship in the school system and in extra-school education in the lands of 19th-century post-partition Poland	58
MALWINA ROLKA	
The idea of entrepreneurship against the background of the transformations of burgher culture	71
TOMASZ KOPCZYŃSKI	
The missing elements of the development of entrepreneurship in the educational sphere	83

DANUTA KOCUREK	
The development of the entrepreneurship-oriented attitude of a secondary-school pupil	94
ERKKI NEVANPERÄ	
The opinions of the secondary-school pupils about entrepreneurship, entrepreneurs and small businesses – research in the context of the international instruction in the field of entrepreneurship	103
LIDIA WOLLMAN	
The financial education of children	128
RENATA RASZKA	
Financial education of children	140
BEATA OESZLAEGER-KOSTUREK	
Entrepreneurship – the essence and the means of development in the process of early school education	154
DANUTA KURZYNA-CHMIEL	
The diversity and the innovativeness of the forms of financial and organizational assistance for pupils	167
JOANNA WIERZEJSKA	
The plans of economic migration vs. openness toward new experiences of soon-to-be university graduates	183
About the authors	197

Wstęp

Przedsiębiorczość i wychowywanie liderów przedsiębiorczości należą niewątpliwie do najbardziej interesujących zagadnień, jakie od wielu lat nurtują współczesnych badaczy zainteresowanych szeroko pojmowaną działalnością edukacyjną. Choć przedstawiciele wielu dyscyplin dotyczą różnych wymiarów przedsiębiorczości i jej roli we współczesnych społeczeństwach, można z łatwością zauważyć, że wielu badaczy nie różni się bardzo co do poglądu na istotę bycia osobą przedsiębiorczą i wychowywania liderów przedsiębiorczości. Zdecydowana większość – jak można przypuszczać – zdaje sobie sprawę z tego, że nie do przyjęcia jest pogląd, zgodnie z którym przedsiębiorczy typ osobowości zawodowej jest wprawdzie zorientowany społecznie, ale celem „jest jedynie osiągnięcie celów organizacji czy własnych korzyści ekonomicznych”¹. Znaczący przedmiot dają wyraźnie do zrozumienia, że przedsiębiorczość musi być oparta na szeroko pojmowanej postawie humanistycznej, która sprawia, że proces, który Guy Claxton określa jako „rozwijanie potencjału uczenia się” (*building learning power*)², nigdy nie zastygnie. Holistyczne podejście do człowieka, elastyczność w działaniu i otwartość na nowe wyzwania to tylko niektóre cechy niezbędne do radzenia sobie w świecie, który jest w coraz większym stopniu nie tylko nieprzewidywalny, ale także niepoznawalny³. W związku z powyższym nie możemy się już zadowolić działaniem w oparciu jedynie o logikę predykcji, która sprawdza się w sytuacjach pewnych lub prawie pewnych, kiedy możemy bazować na dotychczasowych danych. Logika predykcji musi być uzupełniona

¹ Kwestionariusz predyspozycji zawodowych. Red. E. Kos, M. KULESZA. Łódź 2010, s. 26.

² G. CLAXTON: *Rozwijanie potencjału uczenia się. Jak pomóc młodym ludziom, aby stawali się lepszymi uczniami*. Przeł. L. WOLLMAN. Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Początkowej, Katowice 2005.

³ D. GREENBERG, K. MC KONE-SWEET, H. WILSON: *The new entrepreneurial leader. Developing leaders who shape social and economic opportunity*. Berret-Koehler Publishers, Inc., San Francisco 2011.

logiką kreacji, polegającej na generowaniu danych wcześniej nieistniejących lub niedostępnych⁴. Z pedagogicznego punktu widzenia najistotniejsza wydaje się teza głoszona przez badaczy drążących różne kwestie związane z kształceniem przyszłych liderów. Zgodnie z nią nowa logika przedsiębiorczości, która polega na wzajemnym uzupełnianiu się logiki predykcji i logiki kreacji, sprawdza się nie tylko w biznesie, ale także w każdej innej dziedzinie życia.

Czynniki sprzyjające twórczości w zarządzaniu w biznesie wymieniane przez Richarda Luecke'a⁵ można przenieść do sytuacji pedagogicznych. Są to: pomysłowość, zdolność do zabawy, skupianie się na eksploracji możliwości, otwartość, umiejętność godzenia się z niepowodzeniem i uczenia się z niego, inteligentne podejmowanie ryzyka, aktywne słuchanie, akceptacja różnic, przyjmowanie pomysłów, współpraca, skupianie się na wzajemnych korzyściach, tolerancja dla niejednoznaczności, tolerancja, elastyczność, wytrwałość, ukierunkowanie wewnętrzne (niezwracanie uwagi na to, co pomyślą inni), docenianie własnego potencjału twórczego, poczucie bezpieczeństwa. Jerome S. Bruner⁶ wymienia ponadto takie warunki działalności twórczej, jak rozszerzenie pola doświadczeń i nonkonformizm. Z kolei Andrzej Góralski stwierdza, że „twórczość jest wówczas, gdy zachodzi zrównoważone, a więc ustrukturalizowane i harmonijne oddziaływanie i współdziałanie *możliwości i konieczności* oraz gdy wytwór tego oddziaływania i współdziałania *zakorzenia się w świecie i trwa*, co najmniej przygodnie”⁷.

Przedsiębiorczość jest swoistą twórczością w działaniach jednostki i grupy o charakterze społecznym i ekonomicznym. Podjęta w publikacji problematyka przedsiębiorczości ma na celu zwrócenie uwagi na jej celowość i wartość w edukacji oraz wychowaniu jednostki, podkreślenie jej walorów nie tylko czysto pragmatycznych, ale również wymiaru humanistycznego i prakseologicznego. Teksty monografii ujmują zagadnienie przedsiębiorczości w wybranych ujęciach historycznych (Beata Gdak), filozoficznych (Malwina Rolka), socjologicznych (Lucjan Wroński), politycznych (Dariusz Juruś), ekonomicznych (Andrzej Suwalski), społecznych (Danuta Kurzyńska-Chmiel), pedagogicznych (Bogusław Śliwerski) i edukacyjnych (Tomasz Kopczyński, Danuta Kocurek, Erkki Nevanperä, Lidia Wollman, Renata Raszka, Beata Oeszlaeger-Kosturek). Celem publikacji jest m.in. zwrócenie uwagi na wartość edukacji do przedsiębiorczości w szerokim rozumieniu działań edukacyjnych nauczycieli i uczniów oraz wskazanie na ten innowacyjny wymiar edukacji w Polsce po przemianach ustrojowo-politycznych lat 80. XX wieku.

⁴ Ibidem, s. 26.

⁵ R. LUECKE: *Zarządzanie kreatywnością i innowacją*. Przeł. G. ŁUCZKIEWICZ. Czarnów 2005, s. 77.

⁶ J.S. BRUNER: *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Przedm. B. SUCHODOLSKI. Warszawa 1971.

⁷ A. GÓRALSKI: *Teoria twórczości*. Warszawa 2003, s. 11.

Bibliografia

- BRUNER J.S.: *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Przedm. B. SUCHODOLSKI. Warszawa 1971.
- CLAXTON G.: *Rozwijanie potencjału uczenia się. Jak pomóc młodym ludziom, aby stawali się lepszymi uczniami*. Przeł. L. WOLLMAN. Katowice 2005.
- GÓRALSKI A.: *Teoria twórczości*. Warszawa 2003.
- GREENBERG D., MCKONE-SWEET K., WILSON H.: *The new entrepreneurial leader. Developing leaders who shape social and economic opportunity*. San Francisco 2011.
- Kwestionariusz predyspozycji zawodowych*. Red. E. KOS, M. KULESZA. Łódź 2010.
- LUECKE R.: *Zarządzanie kreatywnością i innowacją*. Przeł. G. ŁUCZKIEWICZ. Czarnów 2005.

Andrzej Murzyn, Urszula Szuścik

Preface

Without doubt, entrepreneurship and the education of entrepreneurial leaders represent some of the most interesting problems which have engaged for many years the attention of contemporary researchers who are interested in the broadly conceived educational activities. Even though the representatives of many disciplines embrace various dimensions of entrepreneurship and its role in contemporary societies, one may easily observe that the opinions about the essence of being an entrepreneurial person and about the education of entrepreneurial leaders of many researchers do not vary that much. The vast majority – as one may suppose – realize that one cannot accept the opinion according to which the entrepreneurial type of professional personality is allegedly socially oriented but the goal “is merely to attain the goals of the organization or to attain one’s personal economic gain”¹. Experts on the subject make a clear point that entrepreneurship must be based on a broadly conceived humanistic attitude which prevents the process which is referred to by Guy Claxton as *building learning power*² from stagnating. A holistic approach to man, flexibility in action and openness to new challenges are just some of the properties which are necessary to make it in the world, which becomes not only increasingly unpredictable but also unknowable³. Therefore we can no longer settle for activity based merely on the logic of prediction, which proves to be an efficient tool in certain or almost certain situations, when we can rely on data which was heretofore collected. The logic of predic-

¹ *Kwestionariusz predyspozycji zawodowych*. Red. E. KOS, M. KULEZA. Łódź 2010, p. 26.

² G. CLAXTON: *Rozwijanie potencjału uczenia się. Jak pomóc młodym ludziom, aby stawali się lepszymi uczniami*. Przeł. L. WOLLMAN. Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Początki, Katowice 2005.

³ D. GREENBERG, K. MCKONE-SWEET, H. WILSON: *The new entrepreneurial leader. Developing leaders who shape social and economic opportunity*. Berret-Koehler Publishers, Inc. San Francisco 2011.

tion must be complemented by the logic of creation based on the generation of data which heretofore did not exist or was not available⁴. From the pedagogical point of view it seems that the most important thing is the thesis put forward by researchers who explore various problems associated with the education of future leaders. According to this thesis, the new logic of entrepreneurship which is based on the mutual complementation of the logic of prediction and the logic of creation is an efficient tool not only in business but in any other field of human endeavour.

The factors which favour creativity in business management which were mentioned by Richard Luecke⁵ may be transferred to pedagogical situations. These include the following: ingenuity, the ability to have fun, focusing on the exploration of possibilities, openness, the ability to cope with failure and learning from one's failures, intelligent taking of risks, active listening, acceptance of differences, acceptance of ideas, collaboration, focusing on mutual benefits, tolerance for ambiguity, tolerance, flexibility, perseverance, internal focus (disregarding the things which other people may think), appreciation of one's creative potential, sense of security. Moreover, Jerome S. Bruner⁶ mentions such conditions of creative activity as the extension of the field of experience and non-conformism, whereas Andrzej Góralski claims that "creativity occurs when there is a balanced therefore structured and harmonious influence and co-operation of *opportunity and necessity* and when the product of this influence and co-operation of *enracinement in the world endures*, at least in a casual manner"⁷.

Entrepreneurship is a peculiar instance of creativity in the activities of an individual and a social and economic group. The purpose of the problems associated with entrepreneurship which are engaged in this work is to direct the reader's attention to its purposefulness and relevance in the instruction and education of an individual, to emphasize not only its pragmatic merits but also its humanistic and praxeological dimension. The texts featured in the monograph engage the problem of entrepreneurship according to the selected historical (Beata Gdak), philosophical (Malwina Rolka), sociological (Lucjan Wroński), political (Dariusz Juruś), economic (Andrzej Suwałski), social (Danuta Kurzyna-Chmiel), pedagogical (Bogusław Śliwerski) and educational approaches (Tomasz Kopczyński, Danuta Kocurek, Erkki Nevanperä Lidia Wollman, Renata Raszka, Beata Oeszlaeger-Kosturek). The purpose

⁴ Ibidem, p. 26.

⁵ R. LUECKE: *Zarządzanie kreatywnością i innowacją*. Przeł. G. ŁUCZKIEWICZ. Czarnów 2005, p. 77.

⁶ J.S. BRUNER: *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Przedm. B. SUCHODOLSKI. Warszawa 1971.

⁷ A. GÓRALSKI: *Teoria twórczości*. Warszawa 2003, p. 11.

of the publication is to *inter alia* direct the reader's attention to the value of education toward entrepreneurship in the broad understating of the educational activities of teachers and pupils and the indication of this innovative dimension of education in Poland after the systemic and political transformations of the 1980s.

Bibliografia

- BRUNER J.S.: *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Przedm. B. SUCHODOLSKI. Warszawa 1971.
- CLAXTON G.: *Rozwijanie potencjału uczenia się. Jak pomóc młodym ludziom, aby stawali się lepszymi uczniami*. Przeł. L. WOLLMAN. Katowice 2005.
- GÓRALSKI A.: *Teoria twórczości*. Warszawa 2003.
- GREENBERG D., MCKONE-SWEET K., WILSON H.: *The new entrepreneurial leader. Developing leaders who shape social and economic opportunity*. San Francisco 2011.
- Kwestionariusz predyspozycji zawodowych*. Red. E. KOS, M. KULESZA. Łódź 2010.
- LUECKE R.: *Zarządzanie kreatywnością i innowacją*. Przeł. G. ŁUCZKIEWICZ. Czarnów 2005.

Andrzej Murzyn, Urszula Szuścik

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Uniwersytet Łódzki

Edukacja autorska jako przykład pozytywnej przedsiębiorczości nauczycieli szkół publicznych

Streszczenie

Przedmiotem analizy jest model edukacji autorskiej, która stała się w Polsce na początku transformacji społeczno-politycznej nie tylko warunkiem złamania autorytarnego, monistycznego kształcenia w okresie totalitarnym, ale także wyjściem nauczycieli szkół publicznych ku wolności, profesjonalnej odpowiedzialności za jakość kształcenia i wychowania uczniów. Jest to ten typ kreatywnego zaangażowania nauczyciela w projektowanie i realizację własnego projektu edukacyjnego, który stanowi także w państwie demokratycznym fundamentalną przesłankę do oporu transformatywnego w szkole zarządzanej odgórnie. Przedsiębiorczość nauczycieli powinna wyrażać się nie tylko w ich prawie do samostanowienia o procesie edukacyjnym, ale także do realizowania oddolnych innowacji pedagogicznych. W ciągu minionych dwudziestu pięciu lat powstało wiele autorskich przedszkoli i szkół niepublicznych; miały miejsce, szczególnie na początku lat 90. XX w., liczne rozwiązania innowacyjne w postaci programów i klas autorskich w szkolnictwie publicznym. Podkreślam zatem wyjątkową wartość autonomii i twórczości pedagogicznej nauczycieli oraz rodziców w powoływaniu do życia autorskiej edukacji, która staje się znakiem szczególnym ponowoczesnego świata.

Słowa kluczowe: edukacja, przedsiębiorczość, profesjonalizm, odpowiedzialność, innowacje, opór, szkoła, demokracja, totalitaryzm, autorytaryzm, autonomia szkół

Summary

The subject of analysis is the model of authorial education that became the condition not only for breaking authoritative, monistic education in the conditions of totalitarianism but also for making state school teachers feel freedom and professional responsibility for upbringing and education quality of students at the beginning of political transformation in Poland. It is about the kind of teacher creative commitment in making and carrying out educational projects which is also in democratic states the basic condition for transformative defiance in schools governed from the top-down. The entrepreneurship of teachers should emerge not only as their right to self-determination as far as educational process is concerned but also as their right to implement pedagogical innovations from the bottom-up. In the last 25 years many non-public pre-

-school and schools have been established and many innovations, especially at the beginning of the 1990s, in the form of proprietary curriculum in public schools were implemented. It should be stressed that autonomy and pedagogical creativity of teachers and parents is of extraordinary importance for creating authorial teaching and learning which is characteristic of postmodern world.

Key words: education, entrepreneurship, professionalism, responsibility, innovations, defiance, school, democracy, totalitarianism, school autonomy

Spółeczeństwo przemysłowe potrzebuje szkoły nauczającej, podającej wiedzę, natomiast społeczeństwo wiedzy powinno ten typ instytucjonalnej edukacji zastąpić szkołą-laboratorium, w której dominować będzie kształcenie takich kompetencji kluczowych, jak umiejętność zdobywania informacji i działania, zdolność do współdziałania w grupie, twórczość i umiejętność myślenia globalnego. W dobie orientowania powszechnej edukacji na prawa gospodarki rynkowej, ideologii konkurencji i wolności, demokracji i decentralizacji, wymierności i porównywalności, na reformy i obowiązujące zarządzenia wszystko staje się równie ważne, choć w rzeczywistości niemożliwe do natychmiastowego zaistnienia. Demokracja wymaga od absolwentów szkół nie tylko społecznej, ale i politycznej dojrzałości, toteż niezmiernie ważne jest przygotowywanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego wyboru wartości i podejmowania decyzji zgodnie z nimi.

Współczesna teoria i praktyka pedagogiczna podkreślają ten dylemat szczególnie mocno, wskazując na to, że mamy do czynienia z liberalizacją zachowań dzieci wyrażającą się ich swobodą, spontanicznością, radością życia i potrzebą samorealizacji. Pojawiały się przy tym kwestie autonomii i urynkowania szkół, które mają co najmniej dwa źródła: ekonomiczno-polityczne (społeczne) i pedagogiczne. To pierwsze wiąże się z odkryciem przez państwo autonomii szkół, żeby zaoszczędzić pieniądze na ich prowadzenie i utrzymanie, przez co można traktować je jak swoistego rodzaju przedsiębiorstwa produkcyjne. Reformę oświaty wiąże się wówczas z ideologią konkurencyjności, wzmacniając przy tej okazji suwerenność konsumentów poprzez prawo rodziców do wyboru szkoły i ich partycypowanie w zarządzaniu nią. Makropolitycy alarmują, że gospodarka potrzebuje osiągnięć, innowacyjności, nowych rozwiązań, dzięki którym państwo mogłoby konkurować na rynku międzynarodowym. Wraz z upadkiem ustroju totalitarnego rozpada się też centralistyczny system finansowania oświaty na rzecz finansowania celowego i odpowiadającego lokalnym potrzebom. Tworzy się tym samym *quasi*-rynki edukacyjne, które wymuszają wzrost oczekiwań wobec ich gotowości do innowacji i podniesienia poziomu osiągnięć w szerokim zakresie.

Cywilizacja nowoczesności oczekuje formowania u ludzi cech posłuszeństwa, relatywnej grzeczności czy uległości wobec jakiegoś systemu czy dominującego w społeczeństwie modelu konsumpcji, technologii i mechanizmów rynkowych.

Odrestaurowane już nawet zostało roszczenie o typ nauczyciela – technicznego pedagoga, skutecznie działającego funkcjonariusza państwowego, który będzie kształtował wychowanków (*implicite* – jak glinę, a nie jak osoby). Prakseologiczne podejście do wychowania i kształcenia staje się w tym sensie nieskuteczne, że zarówno wychowawców, jak i wychowanków czyni poddanymi jego metod, oddalając ich wzajemnie od siebie i zmuszając do mniej lub bardziej wyrafinowanego kalkulowania zgodności życia z jakimś jego modelem. W takiej sytuacji samorządy prowadzące szkoły zaczynają coraz silniej kierować się w polityce oświatowej zasadą otwartości na klienta. Obywatelom proponuje się tylko tyle, ile oni sami oczekują od swoich władz. Wiąże się z tym, rzecz jasna, orientacja na koszty. Szkoły muszą rywalizować między sobą o uczniów, gdyż pieniądze w systemie decentralistycznym „idą za nimi”. Przypisując współcześnie autonomię szkołom, ma się także na uwadze ich zdolność do samodzielnego rozstrzygania problemów inwestycyjnych w ramach przyznanych środków finansowych czy suwerennego decydowania o wydatkach rzeczowych. Jak się jednak okazuje, dezorientacja rodziców na rynku usług (ofert) edukacyjnych jest niezwykle wysoka.

Nauczyciele szkół publicznych, które poddawane są przez resort edukacji ogólnym regulacjom prawnym, organizacyjnym, ale i dydaktycznym, zaczynają ponownie ubiegać się o prawo do samostanowienia w swojej pracy pedagogicznej. W ciągu minionych dwudziestu pięciu lat miały miejsce, szczególnie na początku lat 90. XX wieku, liczne rozwiązania innowacyjne w postaci programów i klas autorskich w szkolnictwie publicznym, powstało dzięki temu tak wiele różnych przedszkoli i szkół niepublicznych, a skutkiem jest sytuacja, że osobom spoza branży trudno jest się zorientować, co jest czym i jaka jest tego wartość. Rodzice zdają już sobie sprawę z tego, że w pedagogice rozwinęły się różne nurty i szkoły, ale nie są w stanie rozpoznać, kto i dlaczego je podtrzymuje przy życiu, upowszechnia czy aktualizuje. Coraz większy jest poziom świadomości takich alternatyw edukacyjnych w sektorze głównie lub wyłącznie niepublicznej oświaty, jak przedszkola i szkoły Marii Montessori, Rudolfa Steinera, szkoły planu daltońskiego, ale nie jest łatwo poradzić sobie z informacją o szkołach autorskich, eksperymentalnych, gdyż w tym przypadku konieczne jest zgłębienie ich założeń teoretycznych, filozoficzno-pedagogicznych, metodycznych. Czy Ministerstwo Edukacji Narodowej i terytorialne władze oświatowe proponują jakiś konkretny model kształcenia i wychowania? Czy rodzice mają prawo zapytać o najważniejsze przesłanki pedagogiczne szkoły, do której kierują swoje dziecko? Jaka pedagogika obowiązuje w tej szkole i jak ona ma się do innych trendów czy rozwiązań w świecie?

Kiedy rodzice pytają o to, jakie trendy występują, a może i obowiązują w naszej oświacie, czy może każdy nauczyciel stosuje wybraną przez siebie lub narzuconą mu przez MEN teorię pedagogiczną lub jej elementy, trzeba spojrzeć na problem w nieco szerszej perspektywie. Warto zastanowić się nad tym, dla czego i dla kogo tworzymy inne przedszkola, szkoły, poszukujemy innych dróg

kształcenia i wychowania. Co nas skłania ku temu, by odejść od typowych, najczęściej publicznych rozwiązań i tworzyć coś własnego, a zarazem w jakiejś mierze wspólnotowego, społecznego? Dlaczego tworzymy szkoły autorskie? Jak one mają się do szkół publicznych?

Ministerstwo Edukacji Narodowej nie ma i mieć nie może jednej wizji czy modelu edukacji dla szkolnictwa publicznego, gdyż nie powinno ono mieć jednolitego charakteru w całym kraju, tak jak było w państwie monistycznej ideologicznie władzy. Istotnie zatem jest to, że po odwrócie i upadku jednolitej szkoły wychowującej zgodnie ze świeckim, materialistycznym światopoglądem, jaki był narzucany przez władze oświatowe i polityczne okresu PRL, weszliśmy w ustrój demokratyczny, w którym społeczności szkolne same powinny wypracowywać model roli własnej, publicznej szkoły w edukacji dzieci czy młodzieży. To od dyrektorów szkół i współpracujących z nimi rad pedagogicznych powinno zależeć, zgodnie z jaką pedagogią będzie realizowany w „ich” szkołach proces kształcenia i wychowywania osób.

MEN jednak nie pozostawia tych procesów środowiskom szkolnym, może je jednak zobowiązać i zmusić do realizacji przyjętej przez władze podstawy programowej kształcenia ogólnego czy edukacji zawodowej w szkołach zawodowych. Nauczyciele szkół publicznych nie mogą zatem nie realizować narzuconego im przez resort programu (treści) kształcenia. Nie mogą też sami rozstrzygać, jak będą organizować ten proces, gdyż obowiązuje ich gorset w postaci systemu klasowo-lekcyjnego, a więc ramowych planów kształcenia, czasu trwania roku szkolnego, czasu trwania jednostek dydaktycznych, podziału uczniów na zespoły klasowe lub międzyklasowe, przydziału nauczycieli według określonych kwalifikacji zawodowych do realizacji określonych zajęć dydaktycznych, pozalekcyjnych czy opiekuńczo-wychowawczych itp. Jak więc tu mówić o zróżnicowaniu pedagogicznym publicznej edukacji, skoro nauczyciele są wciśnięci w określone ramy formalno-prawne? Mogą jedynie sami rozstrzygać o tym, jakie środki dydaktyczne wykorzystają w pracy z uczniami, jakimi będą się kierować regułami (zasadami) kształcenia (bo na wychowanie nie ma tu już zbyt wiele miejsca), jakie dobrać sobie techniki, metody czy formy aktywności. Wszystko to jednak musi zmieścić się w narzuconych im ramach.

Ci nauczyciele, którzy nie chcą pracować w narzucony sposób, mogą opracować własną innowację czy eksperyment pedagogiczny i spróbować uzyskać dla niego akceptację władzy. Ta zaś dysponuje kryteriami (rozporządzeniem MEN o innowacjach i eksperymentach) dopuszczającymi do modyfikowania czy doskonalenia procesu dydaktycznego w szkołach publicznych zgodnie z innymi zasadami niż powszechnie obowiązujące. Otwartość szkoły publicznej na alternatywę jest zatem połowiczna, ale możliwa. Komu się jednak chce pokonywać bariery administracyjne rejestrowania, opiniowania, pozyskiwania partnerów-sojuszników zarówno w radzie pedagogicznej, jak i w gronie rodziców, by realizować własną pedagogię w klasie szkolnej w ramach danego przedmiotu?

Jeśli zatem rodzice chcą wiedzieć, czy nauczyciel ich dziecka realizuje autorski program kształcenia i wychowania, muszą o to zapytać wprost – czy takowy ma miejsce w jego przypadku, czy też będzie on realizował powszechnie obowiązujący model edukacji publicznej. Nauczyciele sami zresztą chwalą się tym, że realizują autorski program i są to informacje publikowane także na stronie internetowej konkretnego przedszkola czy szkoły. Jeśli nie jest to program autorski, to coraz częściej zdarza się, że wdrażany jest – powszechnie akceptowany przez MEN – jeden z modeli szkolnych, który ma swoją nazwę i wyróżnik także na stronie resortu edukacji. Są to modele szkół, z których jedne mają charakter pilotażu, a więc przygotowywania placówek publicznych do powszechnej realizacji ustalonych przez władze zasad i rozwiązań programowo-metodycznych, jak np. model „Szkoly Cyfrowej”, inne zaś są inicjowane przez organizacje pozarządowe i zarazem popierane (w wyniku ich lobbingu) przez władze resortu jako już cieszące się popularnością i mające swoje względnie czytelne zasady aktywizowania uczniów i społeczności szkolnej do uczenia się, jak np.: „Szkoła z Pasją”, „Radosna Szkoła”, „Otwarta Szkoła”, „Szkoła Obywateli”.

Niektóre z tych modeli są popierane przez MEN w ramach zachęt materialnych (konkursy, projekty na dofinansowanie), a niektóre znikają z ofert władzy, kiedy ta zmienia się z prawicowej na liberalną czy lewicową lub na odwrót. Tak się stało np. z modelem „Szkoly zróżnicowanej”, którą inicjował i popierał gabinet Romana Giertycha, czy z modelem edukacji domowej, o której w Ministerstwie nawet się już nie mówi. Dzisiaj nie znajdziemy na stronie resortu edukacji nawet wzmianki o tym, że kiedykolwiek obie pedagogie były tu afirmowane. Tak więc rodzice mogą zwrócić uwagę, czy szkoła, do której będą uczęszczali ich dzieci, realizuje jeden z powyższych modeli edukacyjnych i co się za tym kryje lub z czym one się wiążą. Niektóre z nich po latach wygasają, jak np. model „Szkoly z Klasą”, chociaż być może zachował się jeszcze na budynku sztyld. Nie zawsze jednak kontynuowane są w takiej szkole zasady czy zadania, które obowiązywały w trakcie ich wdrażania w fazie zauroczenia i zachwyty lub chęci wyróżnienia się za wszelką cenę mimo niespełniania nawet części z określonych w ramach danego podejścia norm pedagogicznych.

Jedynie niektóre szkoły niepubliczne wyróżniają się jednoznacznie, czytelną i identyfikowalną pedagogią, która albo ma charakter naśladowczy, jak np. szkoły Montessori, szkoły Steiner (waldorfskie), szkoły planu daltonskiego, szkoły salezjańskie, szkoły edukacji zróżnicowanej (*single sex education*), szkoły demokratyczne, szkoły planu jenajskiego itp., albo ma charakter autorski, narodowy (np. Szkoła Autorska w Łodzi, Autorskie Licea Artystyczne), albo są to szkoły takie same jak publiczne, tyle tylko, że odpłatne.

Czym zatem powinni kierować się rodzice, kiedy zastanawiają się nad wyborem szkoły dla swojego dziecka? Najprostsza odpowiedź brzmi: należy kierować się przede wszystkim dobrem własnego dziecka. Każde dziecko odpowiadające wiekowi szkolnemu jest administracyjnie przypisane już do tzw. szkoły rejonowej.

wej. Rodzice najstarszych przedszkolaków dowiadują się o tym w tej właśnie placówce. Jeśli nie chcą posyłać dziecka do przysługującej i przypisanej mu szkoły publicznej, stają przed dylematem wyboru: czy ma to być inna szkoła publiczna (spoza rejonu administracyjnego), czy może szkoła niepubliczna, ale za tę ostatnią trzeba będzie już ponieść osobiście koszty. Jeśli rodzice wybierają szkołę publiczną spoza rejonu, to muszą wcześniej sprawdzić u jej dyrektora, czy dysponuje wolnym miejscem dla dzieci spoza rejonu, ponieważ organizację kolejnego roku szkolnego dyrektorzy zatwierdzają jeszcze przed wakacjami, bo muszą wiedzieć na przykład, ilu nauczycieli trzeba będzie dodatkowo zatrudnić lub zwolnić. Jeśli ktoś wybierze szkołę niepubliczną, wynika z tego ewidentnie, że poszukuje dla własnego dziecka szczególnych warunków, kieruje się bowiem albo troską o przyjazną atmosferę, życzliwość, serdeczny klimat zrozumienia, dbałością o bezpieczeństwo, poszanowanie godności dziecka, troskliwość, podejście wspierające, zachęcające do różnych form aktywności, zaspokajanie ciekawości dziecka itp., albo zależy mu na twardych warunkach kształcenia, rygorze, dyscyplinie, kontroli, nieustannym stymulowaniu dziecka do działania i konsekwentnego egzekwowania pracy, wychowaniu w posłuszeństwie, uległości itp. Niektórzy rodzice oczekują od takiej szkoły właściwego, jednolitego systemu wartości, zaangażowania w rozwój religijno-duchowy czy światopoglądowy ich dziecka.

W szkole tak naprawdę najważniejszy jest dla każdego dziecka nauczyciel, a nie budynek z całą infrastrukturą. Rodziców powinno zatem interesować przede wszystkim to, kim będzie pierwszy nauczyciel-wychowawca ich dziecka. Jakim jest typem człowieka, jaką ma osobowość? Czy nie ma wad wymowy? Jaką ma kondycję psychofizyczną? Czy ma dobry, szczery, bezpośredni kontakt z rodzicami? Czy jest otwarty na słuchanie rodziców, ale zarazem czy jest też stanowczy w sprawach związanych z procesem dydaktycznym i wychowawczym? Czy realizuje własny, autorski program czy może powszechnie obowiązujący w typowych szkołach? O tym możemy przekonać się jeszcze przed wakacjami jedynie w trakcie bezpośredniego spotkania rodziców przyszłych pierwszoklasistów z nauczycielami przewidzianymi do pracy z danym rocznikiem. Powinno ono mieć miejsce w każdej szkole publicznej, bo w niepublicznej jest to oczywistością. Natomiast to, czy w szkole publicznej są inne służby opiekuńcze, jak np. lekarz, pielęgniarka, psycholog, pedagog szkolny, nauczyciele świetlicy, ma dla rodziców znaczenie o tyle, o ile chcą z tych form skorzystać z różnych względów. Lekarz w szkole publicznej jest rzadkością, ale obecność pielęgniarki niewątpliwie podnosi w niej poczucie bezpieczeństwa. Równie dobrze jednak szkoła może mieć bardzo dobrze przygotowaną sieć interwencyjną w sytuacjach kryzysowych (wypadek, nagła choroba dziecka itp.).

Szkoła, jak rzadko która instytucja publiczna czy niepubliczna, stwarza wielość sytuacji zmiennych i dynamicznych, a ich rozwiązywanie wymaga od nauczycieli wolności, twórczej postawy i aktywności. Nie bez powodu zatem przyjmuje się we współczesnej pedagogice założenie, zgodnie z którym, aby pro-

ces kształcenia i wychowania był w ogóle możliwy, trzeba kierować się zasadą, że wszystkie zaangażowane weń podmioty są wolne. Dobrze obrazują to słowa R. Léveque i F. Best:

Wychowanie opiera się na wolności jako na podstawie, że proces wychowawczy jest spotkaniem dwóch wolności, szanuje drugiego człowieka jako takiego, jako wolność. Jeśli neguje ten szacunek, neguje własne działania, swój wpływ na drugiego człowieka, ponieważ by doprowadzić go do działania – tak aby ten akt pozostał autentycznie aktem, to znaczy by pobudzała go wolność – trzeba szanować inność i wolność drugiego¹.

Przez wolność nauczyciela rozumiem jego samodzielnie myślenie oraz takowe podejmowane działania pedagogiczne i (auto)edukacyjne, pod jednym wszakże warunkiem, że nie naruszają one stanu wolności jednostek pozostałych i są nastawione na kontynuację własnej istoty oraz tożsamości osób w zasięgu jego wpływów. Nie wystarczy kierowanie się przez pedagoga zasadą *primum non nocere*, by właściwie spełniał swoje zawodowe powołanie. Nauczyciel jako jednostka ludzka będąca częścią społeczności może urzeczywistniać swoją wolność tylko wspólnie. Jak słusznie stwierdził Karl Jaspers:

Nikt nie może stać się prawdziwie wolny, o ile nie staną się wolni wszyscy. Naszego związku ze zbiorowością nie podtrzymujemy tylko dla celów życiowych, lecz dla samej naszej istoty. [...] Dlatego narastanie wolności zbiega się z narastaniem łączącego nas ethosu, który od podstaw urzeczywistnia przecież, a nie wytwarza, każdy poszczególny człowiek będący sobą. Ta podstawa zagrożona jest nieustannie².

„Polifoniczność” ponowoczesnego świata wymaga od nauczycieli uznania, że można być człowiekiem na wiele sposobów; istotą wolną i pełną autentycznej tolerancji oraz poszanowania innych. Wiążą się z tym jednak m.in. zanik poczucia bezpieczeństwa, wzrost ryzyka, wątpliwości i nieustanne poczucie własnej odpowiedzialności, którymi nie można już obciążyć innych. Tym samym mądrze korzystający z tak rozumianej wolności nauczyciele przestaną kręcić się wokół samych siebie, wokół zabiegów o małe, pospolite przyjemności, o które miałyby zadbać potężna, opiekuńcza władza oświatowa czy związki zawodowe, i poświęcą się innym, swoim podopiecznym. Wprawdzie wolność wewnętrzna nauczycieli jest w porządku ich bytu dana im wraz z ich naturą, trzeba jednak zgodzić się z filozofami, że w porządku doskonałości, to znaczy stopnia uczest-

¹ R. LÉVEQUE, F. BEST: *Filozofia edukacji*. W: *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*. Red. M. DEBESSE, G. MIALARET. Przeł. Z. ZAKRZEWSKA. Red. nauk., wstęp B. SUCHODOLSKI, M. TYSZKOWA. Warszawa 1988, s. 21–22.

² K. JASPERS: *O niebezpieczeństwach i szansach wolności*. Przeł. S. TYROWICZ. „Więź” 1984, nr 9, s. 48–49.

nictwa w wolności, jest ona im zadana. Wolny nauczyciel nie musi nikogo uwodzić, nie musi zajmować się już tak bardzo sobą, gdyż może ofiarować się swoim uczniom, ich rodzicom i innym pedagogom, stając ponad własnym „ja”, wyzwalać się z lęków, uzależnienia od innych na rzecz zadbania o owoce swojej pracy. Zaletą wolności takiego nauczyciela przed jego zaangażowaniem w innowacyjną edukację jest to, że staje się ona punktem wyjścia do „królestwa” twórczości w szkole autorskiej. Do tak rozumianej sytuacji potrzebny jest odpowiedni klimat zaufania, a ten można poznać już w czasie tzw. dni otwartych organizowanych przez szkoły.

Na co rodzice powinni zwrócić uwagę, kiedy udadzą się z wizytą do takiej szkoły? O co należy pytać nauczycieli? Można tu zaproponować wiele pytań, np.: Jakie są pasje i zainteresowania nauczyciela naszego dziecka? Czy on sam jest rodzicem? Jaki ma staż pracy? Co sprawia mu w szkole najwięcej satysfakcji? Czego oczekuje od rodziców? Jaki zamierza stosować system wzmacniania dzieci, nagradzania, a jak zamierza radzić sobie z sytuacjami braku ładu czy niewłaściwymi zachowaniami niektórych dzieci? W jaki sposób można się z nim kontaktować? Co zrobić, by nie nadużywać jego cierpliwości, móc jednak liczyć na wyjaśnienia, opinie czy sugestie dotyczące zachowań dziecka w szkole czy w czasie zajęć pozalekcyjnych? Czy uczniowie będą mieli okazję, by w trakcie zajęć dydaktycznych porozmawiać z nauczycielem lub między sobą o swoich marzeniach, przeżyciach czy obawach? Jak często wszystkie dzieci będą pracowały w tym samym czasie, tym samym rytmem, nad tym samym zagadnieniem? Jakie będą możliwości indywidualizowania ich aktywności szkolnej? Jak nauczyciel zareaguje, kiedy uczniowie zgłoszą w trakcie zajęć własne pomysły i projekty dotyczące uczenia się (treści, form czy metod)? Jak nauczyciel wykorzysta czas w toku zajęć dydaktycznych i czy uczniowie będą mieli go na tyle, by mogli robić coś bez jego ingerencji czy zobowiązania? Jakie istnieją w toku zajęć możliwości zmiany, rozwijania i doskonalenia reguł uczenia się? Czy dzieci będą miały w toku lekcji możliwość samodzielnej pracy z innymi i pomagania sobie z własnej inicjatywy? Czy dziecko mające trudności będzie mogło liczyć na wsparcie? Jeśli tak, to jakiego ono będzie rodzaju? Czy nauczyciel dysponuje materiałami i pomocami dydaktycznymi umożliwiającymi samodzielną i indywidualną pracę ucznia? Co w czasie zajęć najczęściej wywołuje u nauczyciela lęk lub niepokój? Na co uczulić własne dziecko, by nauczyciel miał w nim sojusznika procesu uczenia się? Możemy i powinniśmy pytać nauczycielkę naszego dziecka (w przeważającej mierze w edukacji wczesnoszkolnej są to kobiety) o to wszystko, co pozwoli nam określić jej sylwetkę jako wychowawczyni! To ona tak naprawdę stanie się dla dziecka „drugą mamą” czy po prostu jeszcze jednym rodzicem bardzo silnie wyposażonym w instrumenty władzy wychowawczej (psychicznej, ale i fizycznej). Jako rodzice musimy mieć świadomość tego, że nauczyciel jest w klasie szkolnej sam na sam z naszym dzieckiem wtopionym w grupę społeczną, nie zawsze dla niego przyjazną, jeszcze niespójną, jeszcze bez rozpoznania jej wewnętrznych

procesów (m.in. walki o pozycję w klasie). Dla niektórych rodziców może okazać się istotne to, jaki jest stosunek wychowawcy do wyznaniowości dziecka czy jego rodziców.

Często rodzice są przekonani, że decydując się na prywatną placówkę, zapewniają dziecku lepszą edukację. Czy tak jest w rzeczywistości? Naturalnie, inaczej nie lokowaliby w tę edukację własnych środków. To jest główny, przeważający motyw kierowania dziecka do szkoły niepublicznej. Pewna część rodziców posyła jednak dziecko do szkoły niepublicznej z troski o siebie, o własną wygodę, spokój, o rozwiązanie jakiegoś własnego problemu życiowego. Chcą zatem, aby szkoła zajęła się opieką i wychowaniem i niczego od nich nie oczekiwała, dała im święty spokój, za który właśnie płacą, albo oczekują określonej formacji osobowej i wówczas wybierają szkołę z internatem lub położoną daleko od domu, jeśli chcą zapewnić sobie jakąś izolację. W rankingach wyników egzaminów zewnętrznych na najwyższych pozycjach znajdują się jednak szkoły niepubliczne, których jest przecież niewielki odsetek w naszym kraju.

Rodzice o bardzo wysokich aspiracjach edukacyjnych mają zatem do wyboru: albo tzw. renomowane szkoły publiczne i „doładowywanie” rozwoju własnego dziecka w ramach korepetycji, dodatkowych konsultacji, wzbogacania jego wiedzy i doświadczeń przez zakup bardzo drogich pomocy dydaktycznych (na które najczęściej nie stać szkół publicznych), albo wybór jednej z elitarnych szkół niepublicznych, które mają prawo do prowadzenia międzynarodowej matury lub oferują autorski program kształcenia. Wówczas poniesione koszty będą równoważne tym, jakie musieliby wydatkować, gdyby dziecko uczęszczało do szkoły pierwszego typu, ale w wyniku niezadowolenia z jej oferty posyłałoby dziecko na dodatkowo odpłatne zajęcia pozaszkolne. Za wyborem szkoły publicznej przemawia to, że jest pod większym nadzorem władz, ma często lepszą, bo stałą kadrę nauczycielską, jest względnie bezpłatna i w pobliżu miejsca zamieszkania. Na korzyść wyboru szkoły prywatnej przemawia głównie to, że ma ona zaspokoić potrzeby dziecka i aspiracje jego rodziców, by uzyskało ono w tej placówce jak najlepsze wykształcenie. Szkoły niepubliczne zapewniają wielokrotnie wyższy w stosunku do szkół publicznych poziom bezpieczeństwa dziecka, gdyż są to najczęściej małe placówki o nielicznych klasach. Istotna w tym zakresie jest też wzajemna więź między dzieckiem a rodzicami, niezależnie od jego wieku i sytuacji społecznej.

Jest to ewidentny wskaźnik sukcesywnego powrotu w Europie ostatniego półwiecza pedagogiki Nowego Wychowania³, co wynika głównie z faktu, że społeczeństwa ponowoczesne nie chcą już dłużej tolerować tradycyjnego modelu szkoły, z jej hierarchiczną, autorytarną władzą i dyrektywnym sterowaniem procesem kształcenia oraz wychowania. Świat kultury globalnej wraz z dynamicz-

³ W. OKOŃ: *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa, 1997; C. KUPIŚIEWICZ: *Szkice z dziejów dydaktyki*. Kraków 2010.

nym przenikaniem do naszego życia nowych technologii komunikacyjnych, a więc i z otwartością wobec niezliczonych źródeł wiedzy, wprowadzie już sam wymusza na oświacie reformę, ale ta wciąż się broni, bo stanowi jakże wygodne dla polityków środowisko manipulacji, indoktrynacji czy narzucania schematów poznawania świata. Nie bez powodów współcześni pedagodzy sięgają właśnie do pedagogiki początku XX wieku, wówczas bowiem genialni twórcy humanistycznej pedagogiki wyraziściej generowali idee i rozwiązania praktyczne, które burzyły istniejące struktury i zachęcały do otwierania edukacji szkolnej na życie, na jej funkcjonalność w stosunku do niego, a nie tylko na przydatność polityczną czy rynkową, społeczno-gospodarczą.

Ogromną zaletą podejścia szkół Nowego Wychowania do kształcenia jest indywidualizacja, usamodzielnianie uczniów, stymulowanie ich motywacji, ambicji do osiągania coraz wyższego poziomu rozwojowego, a co najważniejsze do nabywania sztuki uczenia się i umiejętnego funkcjonowania w grupie społecznej czy społeczeństwie. Bogdan Nawroczyński, przywołując fragmenty z jeszcze wówczas nieznanej polskiemu czytelnikowi rozprawy Helen Parkhurst, podkreślał jej nowatorskie podejście do edukacji⁴. Sprowadzało się ono przede wszystkim do odmiennego sposobu organizowania procesu wychowania w toku uczenia się dzieci samodzielnego, ale także w grupach, w stworzonych im do tego celu przez nauczyciela odpowiednich warunkach (pracowniach wielopremiotowych, laboratoriach uczenia się). Takie podejście do kształcenia radykalnie zmieniało dotychczasową dominację systemu klasowo-lekcyjnego w edukację zróżnicowaną, elastyczną programowo, uwolnioną od restrykcyjnej selekcji, a prowadzoną w klasach niejednorodnych wiekowo i płciowo. Nauczyciel był zobowiązany do uwzględniania rozpoznanych przez niego uzdolnień i zainteresowań uczniów, a także własnego ich tempa pracy, czasu i wykorzystania dogodnego miejsca (środowiska) do intensywnego zdobywania wiedzy przez m.in. rozwiązywanie problemów, zadań.

Wybitny polski pedagog Henryk Rowid wydał poświęconą planowi daltonowskiemu książkę, opisując w niej nie tylko jego założenia dydaktyczne i filozoficzne, ale – co jest niezwykle ważne dla jego upowszechnienia w naszym kraju – prezentując w niej krakowskie doświadczenia nauczycieli, którzy wprowadzali ten system do swoich szkół⁵. Do 1933 roku książka miała aż trzy wydania, co jest najlepszym świadectwem zainteresowania nią w środowisku pedagogicznym i oświatowym. Edukacja według planu daltonskiego znakomicie wpisuje się w świat ponowoczesny i oczekiwane od edukacji zupełnie nowe umiejętności oraz pozaszkolne doświadczenia cyberpokolenia. Być może trzeba było czekać ponad pół wieku, żeby nauczyciele rozwijając metodę planu daltonskiego, udo-

⁴ B. NAWROCZYŃSKI: *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*. Warszawa 1929.

⁵ H. ROWID: *System daltonski w szkole powszechnej*. Kraków 1927.

wodnili jakże możliwą realizację w praktyce, i to na równi, zarówno zasady indywidualizmu, jak i społecznienia.

Cieszę się, że łódzkie środowisko jest znowu w centrum rozwijania i wzbo-
gacania kolejnego – po ruchu klas autorskich w szkolnictwie publicznym i edu-
kacji montessoriańskiej – nurtu kształcenia alternatywnego młodych pokoleń.
Sam także postanowiłem patronować inicjatywie trzech pedagogów powołania
w tym mieście do życia Autorskiej Szkoły Podstawowej. To nowy model szkoły
w polskiej rzeczywistości oświatowej, który odwołuje się do potwierdzonych
przez mnie w latach 90. wyników innowacji pedagogicznych w ramach auto-
nomicznego szkolnictwa publicznego w naszym kraju, ale także w Szwajcarii,
Niemczech, Czechach i na Słowacji. Autorska Szkoła nie jest kopią zagranicznych
konceptji kształcenia, ale rodzimą, odwołującą się do najlepszych wzorów i tra-
dycji kształcenia oraz wychowania młodych pokoleń⁶. Autorska Szkoła jest nową
ofertą w kształceniu i wychowywaniu polskich elit (ASów) w ścisłej współpracy
z ich rodzicami lub opiekunami oraz zatrudniając najlepszych nauczycieli (ASów
edukacji) i specjalistów wspomagających rozwój dzieci.

Dziecku pomagamy:

- rozpoznać i rozwijać własne uzdolnienia;
- opanować sztukę i radość uczenia się;
- uformować indywidualną ścieżkę edukacyjną wspierającą jego rozwój.

Rodzice uzyskają w szkole:

- pełne wsparcie w rozpoznaniu potrzeb, oczekiwań i aspiracji edukacyjnych dziecka;
- otwartość na współuczestniczenie w edukacji i wychowaniu dziecka;
- możliwość wpływania na funkcjonowanie szkoły w zakresie adekwatnym do jej edukacyjnej misji.

Nauczyciel:

- jest dostępny dla dziecka i jego rodziców;
- troszczy się o jak najwyższą jakość kształcenia i wychowania dzieci;
- współodpowiada za atrakcyjność zajęć dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych;
- diagnozuje rozwój dziecka, jego postępy i monitoruje ich zmiany;
- różnicuje (indywidualizuje) edukację z dzieckiem;
- troszczy się o społecznienie dzieci we wspólnocie szkolnej.

Autorska Szkoła zostaje powołana do życia po to, by edukacja stała się w niej pasją dla każdego dziecka i radością rodziców. Dzięki projektowaniu indywidualnych ścieżek kształcenia opartych na zainteresowaniach dziecka, jego talentach

⁶ Zob. W. ŚLIWERSKA, B. ŚLIWERSKI: *Edukacja w wolności*. Kraków 1991 (2. wyd. Kraków 1993); B. ŚLIWERSKI: *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków 1993; IDEM: *Edukacja autorska*. Kraków 1996; IDEM: *Jak zmieniać szkołę?* Kraków 1998; IDEM: *Edukacja pod prąd*. Kraków 2001; IDEM: *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa 2001.

i możliwościach sprawimy, że każde dziecko – niezależnie od wieku i płci, uzdolnień i zainteresowań – płynnie przejdzie z edukacji przedszkolnej do szkolnej, z wczesnoszkolnej do kształcenia przedmiotowego (w klasach 4–6), efektywnie wykorzystując swój potencjał rozwojowy. Jestem przekonany, że w dobrze przemyślanej i odpowiednio zaprojektowanej przestrzeni edukacyjnej każde dziecko będzie mogło funkcjonować lepiej, bezpieczniej i kreatywnie. Autorska Szkoła to taka, która dostosowuje się do uczniów, aby mogli odnaleźć się po jej ukończeniu w zmieniającej się i zglobalizowanej rzeczywistości.

Każdy uczeń może stać się w takiej edukacji ASem zgodnie z własnym potencjałem rozwojowym i odpowiadającą na jego wspomaganie pasją pedagogów i wychowawców – nauczycieli i rodziców. Jak każda szkoła niepubliczna, tak i ta musi gwarantować realizację obowiązujących w całym kraju standardów kształcenia w ramach podstawy programowej kształcenia ogólnego, wzbogacając ją o nauczanie dwujęzyczne, rozwijanie kompetencji w zakresie nowych technologii komunikacyjnych, nie pomijając przy tym rozwoju fizycznego, estetycznego, moralnego, emocjonalnego, kulturowego i umysłowego dziecka. Edukacja bazuje tu na zróżnicowanych metodach i formach kształcenia aktywizujących dzieci do pracy indywidualnej i grupowej, a zarazem wspomagających konieczne umiejętności poddawania się sprawdzianom wiedzy i umiejętności. Z pomocą doświadczonej kadry refleksyjnych pedagogów (pedagogicznych ASów) możemy kształtować wśród uczniów niezbędne we współczesnym świecie kompetencje, jak m.in.:

- poznawanie siebie, budowanie samooceny i wiary w siebie oraz asertywność;
- samoregulację własnej aktywności (samokontrolę, adaptację do zmiennych warunków, innowacyjność, odpowiedzialność za podejmowane działania itp.);
- wysoką motywację osiągnięć, zaangażowanie, inicjatywę, optymizm.

Można zapytać, czy możliwa jest szkoła otwarta na nauczyciela, ucznia i jego rodziców, na ich tożsamość, odrębność w społeczeństwie, wciąż przecież jeszcze nieradzącym sobie z otwartością, wielością, różnicą, a zarazem niezaniechaną procesów inkulturacji i uspołecznienia. Warto tworzyć takie szkoły, które będą wyspami transformacyjnego oporu w edukacji; oporu przeciwko przeciętności, dehumanizacji, wypaleniu zawodowemu i fobiom szkolnym. Warto uczyć młode pokolenie tego, jak powinno radzić sobie z oporem, opozycją, niechęcią czy niską motywacją do uczenia się, by nie zaprzepaścić szansy na własny rozwój i swoją przyszłość zawodową. Edukacja autorska to konieczny i wartościowy na mapie oświaty model kształcenia oraz wychowywania dzieci i młodzieży, który docenia inność jako coś, co jest wynikiem konfrontacji tego, co jest nam znane, z tym, co jest nieznane, a więc co jest OBCOŚCIĄ ludzi, świata, kultur, relacji, rzeczy, idei itp., ale nie wrogością.

Spółczesne otwarte społeczeństwo potrzebuje otwartej pedagogiki, otwartej polityki oświatowej, otwartych nauczycieli, otwartych uczniów i otwartych rodziców, by razem zmieniać warunki uczenia się na rzecz lepiej wykorzystywanego poten-

cjału mózgu człowieka, na rozwijanie zdolności każdego podmiotu uczącego się do życia w szybko zmieniającym się środowisku i społeczeństwie. Szkoły autorskie tworzą szansę na kształtowanie otwartych umysłów przez dostarczanie im swoistej „skrzynki z narzędziami” do konstruowania świata i siebie samych, do konstruowania i negocjowania sposobu życia i myślenia w dynamicznej kulturze uczenia się.

Bibliografia

- JASPERS K.: *O niebezpieczeństwach i szansach wolności*. Przeł. S. TYROWICZ. „Więź” 1984, nr 9, s. 48–49.
- LÉVEQUE R., BEST F.: *Filozofia edukacji*. W: *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*. Red. M. DEBESSE, G. MIALARET. Przeł. Z. ZAKRZEWSKA. Red. nauk., wstęp B. SUCHODOLSKI, M. TYSZKOWA. Warszawa 1988.
- NAWROCYŃSKI B.: *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*. Warszawa 1929.
- OKOŃ W.: *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa 1997.
- KUPISIEWICZ C.: *Szkice z dziejów dydaktyki*. Kraków 2010.
- ROWID H.: *System daltoński w szkole powszechnej*. Kraków 1927.
- ŚLIWERSKA W., ŚLIWERSKI B.: *Edukacja w wolności*. Kraków 1991 (2. wyd. Kraków 1993).
- ŚLIWERSKI B.: *Edukacja autorska*. Kraków 1996.
- ŚLIWERSKI B.: *Edukacja pod prąd*. Kraków 2001.
- ŚLIWERSKI B.: *Jak zmieniać szkołę?* Kraków 1998.
- ŚLIWERSKI B.: *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa 2001.
- ŚLIWERSKI B.: *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków 1993.

Myśl ekonomiczna i społeczna a przedsiębiorczość

Streszczenie

W artykule przedstawione są różne ujęcia przedsiębiorczości. Część pierwsza poświęcona jest między innymi koncepcji Josepha Schumpetera. W części drugiej analizowane są historyczne uwarunkowania przedsiębiorczości. W zakończeniu podniesiony jest problem aktualnego rozumienia przedsiębiorczości.

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość, innowacja, zysk

Summary

Theories of the entrepreneurship are discussed. The first part of the paper is devoted to Joseph Schumpeter's and others conceptions. The second part presents concept formulated by Wiktor Kula. In the concluding part dilemmas arising from different interpretations are analysed.

Key words: entrepreneurship, innovation, profit

Wstęp

Przedsiębiorczość należy do podstawowych wątków sporów o podniesienie efektywności funkcjonowania organizacji gospodarczych. Punktem wyjścia do analizy tych kontrowersji jest wyróżnienie formalnego ujęcia przedsiębiorczości. Jego podstawowym elementem jest uznanie zarobku jako celu działania gospodarczych. Tym samym sensem postępowania ekonomicznego staje się zatem nie tyle zdobycie środków utrzymania, co wytwarzanie nadwyżki ekonomicznej. Warunkiem niezbędnym dla tak ujętej przedsiębiorczości jest wolność gospodarcza, a więc sytuacja, gdy działania ekonomiczne realizowane są w warunkach

konkurencji rynkowej, a nie stanowią wykorzystania nadanego przez władzę przywileju zapewniającego monopol. Koniecznym składnikiem jest też realizacja tych działań w oparciu o „kapitalistyczny racjonalizm” polegający na planowości postępowania i rachunkowości¹.

Rozumienia przedsiębiorczości

Przedmiotem sporu w analizowanym problemie jest kwestia, na ile formalne ujęcie przedsiębiorczości podkreślające wagę prowadzenia zyskowej działalności rynkowej odróżnia się od podejścia kładącego akcent na innowacyjność. Rozróżnienie to związane jest z twórczością Josepha Schumpetera, który nadał podstawowe znaczenie stwarzaniu nowych potrzeb, wprowadzaniu produktów, kreowaniu rynków czy sposobów mobilizacji kapitału². Tym samym przedsiębiorczość przestała mieć wymiar jedynie zdolności kalkulacyjnych czy organizatorskich i strategii z nimi związanych. Innowator został bowiem odróżniony od inwentora, którego działalność tworząca potencjalny postęp techniczny stanowi warunek konieczny rozwoju. Jest on jednak niewystarczający, gdyż dopiero innowacja jako praktyczne zastosowanie inwencji stwarza skokową zmianę rozwojową. Rola innowatora wyróżnia się na tle imitatorów, którzy upowszechniają innowacje. Jakościową różnicę pomiędzy innowatorem a imitatorem Schumpeter określił następująco: „realizowanie nowego planu i działania zgodne z planem zwyczajowym to rzeczy równie odmienne jak budowanie drogi i chodzenie po niej”³. Tak więc przedsiębiorczość polegać miała na „twórczej destrukcji” dotychczasowych układów gospodarczych i w tym miała się realizować faktyczna konkurencja gospodarcza.

Problem przedsiębiorczości nie wyczerpuje się jednak w tym rozróżnieniu. Spornym wymiarem jej rozumienia jest też opozycja, którą Roman Rybarski określił jako przeciwstawienie przedsiębiorcy „osiadłego” typowi przedsiębiorcy operującego „kapitałem koczowniczym”, którzy „przedstawiają dwie odrębne psychologie”⁴. Podczas gdy ujęcie schumpeterowskie przedstawia kontrast pomiędzy umiejętnością kalkulacji a twórczym nowatorstwem, w tym wypadku sens dychotomii polega na sposobie angażowania się w konkretną działalność

¹ W. SOMBART: *Żydzi i życie gospodarcze*. W: *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*. Red. P. ŚPIEWAK. Warszawa 2006, s. 308–309.

² J. SCHUMPETER: *Teoria rozwoju gospodarczego*. Przeł. J. GRZYWICKA. Wstęp J. GÓRSKI. Warszawa 1960, s. 104.

³ Ibidem, s. 136.

⁴ R. RYBARSKI: *System ekonomii politycznej*. T. 3. *Psychologia społeczno-gospodarcza*. Warszawa 1939, s. 187.

gospodarczą. Uosobieniem pierwszego z nich jest biznesmen inwestujący w prowadzoną przez siebie długookresową działalność gospodarczą, którego działania polegają na optymalnej kombinacji czynników produkcji. Natomiast specyfika drugiego z tych ujęć polega na poszukiwaniu nowych okazji do zdobycia w krótkim czasie zysku i błyskawicznego przetrzucenia kapitału na inną możliwość.

Według tego ekonomisty istotny wątek problematyki przedsiębiorczości powstał jako pokłosie zdominowania rozpatrywania procesów ekonomicznych przez pryzmat operacji giełdowych. I dlatego też istotnym przeciwstawieniem w tematyce przedsiębiorczości stał się kontrast pomiędzy przewidywaniami opartymi na wzroście potencjalnych zysków z aktywów a prognozami opartymi na rozpoznaniu psychologii rynku. W skrajnej formie dylemat ten wyrażają użyte przez niego terminy „przedsiębiorczości skostniałej” i „przedsiębiorczości zwyrodniałej”. Pierwsza z nich jest ofiarą sukcesu polegającego na zdominowaniu konkurencji, gdy zdobyta przewaga powoduje, że „w miejsce czujnego racjonalizmu wchodzi tradycjonalizm”. Specyficzną odmianą tej przedsiębiorczości jest rentier. Można go porównać do właściciela wydzierżawiającego majątek, którego „wysiłek sprowadza się do tego, by znaleźć dobrego, wypłacalnego dzierżawcę”. Ponieważ jego celem „nie jest *actio*, lecz *contemplatio*”, w konsekwencji „wyciska to swe piętno na właściwej przedsiębiorczości, której nieraz brakuje rozpędu, w której bardzo często przejawia się drobiazgowość i dokuczliwe skąpstwo, o ile chodzi o jakieś śmielsze wydatki, uwzględniające potrzeby robotnika i społeczne zadanie przedsiębiorcy”⁵.

Natomiast pod pojęciem „zwyrodniałej przedsiębiorczości” kryje się spekulacja, która nie polega na tworzeniu nowych kombinacji czynników produkcji zmieniających istniejący stan rynku, lecz na kombinacji rozumianej jako gra na wyżkę lub niżkę cen. Jej podstawowym odniesieniem jest ocena zbiorowych emocji pod względem rozchwiania pomiędzy chciwością a strachem, których skutkami są euforie i paniki giełdowe. Kontrastowe stanowiska stron sporu o znaczenie tak pojętej przedsiębiorczości z jednej strony wyraził John Maynard Keynes. Przyrównał on ocenę trafności spekulacji do tego, „by puścić swego konia nieco przed sygnałem do startu, by przechytrzyć tłum i »spławić« fałszywą lub zdeprecjonowaną monetę”. Tym samym spekulacja „jest to gra w rodzaju czarnego Piotrusia czy »muzyczne krzesła« – zabawy, w których zwycięzcą jest ten, kto zdąży przed zakończeniem gry wsunąć czarnego Piotrusia sąsiadowi lub kto zajmie na czas krzesło, gdy muzyka przestaje grać”. Podstawą podejmowania decyzji inwestycyjnej jest zdolność do odgadnięcia nawet nie „przeciętnych upodobań”, ale dociekanie tego, „co się przeciętnie uważa za przeciętne zdanie ogółu”. W ocenie tego ekonomisty różnica pomiędzy przedsiębiorczością a spekulacją polegała na tym, że gdy ta pierwsza wynikała z umiejętności określenia dochodowości obiektów kapitałowych, to podstawą przewidywań drugiej były docieka-

⁵ Ibidem, s. 229–230.

nia stanu psychiki rynku. Konsekwencję dla gospodarki stanowiła ich proporcja w ogólnym stanie inwestowania. W przypadku gdy spekulacja stanowiła margines ogólnej przedsiębiorczości, zjawisko to nie miało większego znaczenia, jednak „gdy akumulacja kapitału jakiegos kraju staje się ubocznym produktem gry hazardowej, wyniki zawsze będą opłakane”⁶.

Przeciwieństwem keynesowskiej opinii o „kapitalizmie kasyna” są pozytywne oceny spekulacji. Do takich niewątpliwie należy pochwała spekulacji Milтона Friedmana, który uznał, że ekonomiści potępiają spekulację z powodu „naturalnego uprzedzenia badacza akademickiego wobec hazardu”. W jego ujęciu odgrywała ona rolę czynnika przenoszenia ryzyka i usuwania wąskich gardeł w optymalnej alokacji kapitału. Poglądy tego typu stały się podstawą hipotezy „efektywnego rynku”, według której nie mają prawa występować zjawiska, takie jak bańki inwestycyjne i ich konsekwencje w postaci krachów giełdowych⁷.

Natomiast według Romana Rybarskiego, chociaż czynności o charakterze spekulacyjnym miały swój sens szczególnie w sytuacji zabezpieczania się przed skutkami inflacji, to jednak „na tym tle może się wyrobić zamiłowanie do właściwej spekulacji, ciągle poszukiwanie jakiejś stałej wartości, która często okazuje się niestałą, zaszczebia gorączkę spekulacyjną”. Określenie spekulacji jako zwyrodniałej przedsiębiorczości wynikało z tego, że nie pozostawało po niej nic trwałego. Uzyskany dzięki niej zysk wynikał albo z amoralnego *lucrum cessans*, czyli był czymś zyskiem utraconym, lub wręcz z niemoralnego *damnum emergens*, a więc był rzeczywistą szkodą⁸. Nie znaczy to jednak, że tym samym Rybarski stał się zwolennikiem rentierstwa. Tym bowiem, co najbardziej go niepokoiło, było niebezpieczeństwo współczesnej mu tendencji do powstawania przedsiębiorczości „skostniałej”. Upatrywał ją w rozwoju na olbrzymią skalę przedsiębiorczości państwowej finansowanej z powszechnych oszczędności. Czynny kapitalizm państwa, drenując z rynku kapitał, utrudniał byt drobnej i średniej przedsiębiorczości, a dodatkowo skutkował coraz bardziej biernym kapitalizmem społeczeństwa⁹.

Problem przeciwstawienia rentierstwa i spekulacji pojawił się też jako jeden z wymiarów cyklicznej teorii dziejów Vilfreda Pareta. Myśliciel ten punktem wyjścia swej propozycji uczynił tak zwaną pozalogiczną koncepcję działań ludzkich, wedle której podstawą działania są stałe skłonności zwane rezyduami oraz zmienne ich uzasadnienia noszące miano derywacji. Wśród sześciu rezyduów najważniejsze znaczenie przypisał polegającemu na przebiegłości instynktowi kombinacji oraz manifestującemu się poprzez przemoc rezydium trwałości. Opisuujące je określenia „lisiej” i „lwiej” strategii postępowania zostały zaczerpnięte

⁶ J.M. KEYNES: *Ogólna teoria zatrudnienia, procentu i pieniądza*. Przeł. M. KALECKI, S. RĄCZKOWSKI. Warszawa 1956, s. 198–203.

⁷ E. CHANCELLOR: *Historia spekulacji finansowych*. Przeł. L. STAWOWY. Warszawa 2001, s. 326–330.

⁸ R. RYBARSKI: *System ekonomii politycznej...*, s. 195–197.

⁹ Ibidem, s. 230.

z twórczości florenckiego pisarza politycznego Niccolo Machiavellego¹⁰. Społeczeństwo według Parety miało dzielić się na zmieniające się elity sprawujące władzę oraz pozbawiony wpływu na rządy lud. „Lisi” bądź „lwi” charakter elity określony był proporcją rezydów występującą u jej członków.

Najbardziej znanym zastosowaniem tej koncepcji było przedstawienie za jej pomocą przemiennej rytmu cyklu politycznego, podczas którego lwie elity oparte na przemocy zastępowane są przez władzę lisów odwołującą się do kompromisu. Innym wykorzystaniem tej opozycji był opis cyklu kulturowego polegający na następowaniu fundamentalizmu i relatywizmu. Regule tej podlegać miał także cykl gospodarczy. W tym przypadku nośnikami lwiego rezydium byli rentierzy, których strategia postępowania polegająca na stabilnym oszczędzaniu w efekcie stwarzała stagnację. Stanowiło to przesłankę do rozpoczęcia lisiego etapu cyklu otwierającego możliwości spekulacyjnego inwestowania. Skutkiem tej polityki gospodarczej był następnie krach giełdowy, który podważał stabilność rentierskich oszczędności. Z tego powodu następować miał zwrot nastrojów społecznych ku szykującej się do władzy kolejnej lwiej ekipie mającej zagwarantować bezpieczeństwo depozytów przed spekulacyjną gorączką¹¹. Jednak w ocenie Parety rentierskie oszczędności zawsze były potencjalną ofiarą panujących, zmieniały się jedynie metody ich przejęć. W odróżnieniu od dawnych konfiskat współczesne sposoby ich przejęcia to podatki, polityka inflacyjna czy reformy walutowe, a „usłudni eksperci mają zawsze na podorzędziu pozornie logiczne argumenty, aby uciszyć niezadowolenie poszkodowanych”¹².

Znaczenie uwarunkowań historycznych przedsiębiorczości w ujęciu Witolda Kuli

W przedstawionym powyżej ujęciu sporu o przedsiębiorczość pojawiła się kwestia, czy stanowi ona trwały element ludzkiej historii, czy też zaistniała dopiero w epoce kapitalizmu. Do często wykorzystywanych wyjaśnień genezy kapitalizmu należy bowiem uznanie go za skutek ugruntowania się racjonalistycznego ujmowania świata i tym samym on stanowi podstawę przedsiębiorczości. Roman Rybarski, podejmując ten problem, oddał szacunek przeszłości poprzez stwierdzenie, że „między racjonalizmem a tradycjonalizmem nie ma

¹⁰ V. PARETO: *Uczucia i działania: fragmenty socjologiczne*. Przeł. M. DOBROWOLSKA, M. ROZPĘDOWSKA, A. ZINSERLING. Wybór, wstęp i red. nauk. A. KOJDER. Warszawa 1994, s. 172–173.

¹¹ P. SZTOMPKA: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków 2005, s. 148–150.

¹² J. SEMKOW: *Śladami wielkich ekonomistów*. Warszawa 1988, s. 69–70.

przeciwieństwa, lecz raczej chronologiczne następstwo”. Tak więc „tradycjonalizm – to racjonalizm w czasie przeszłym”¹³.

W bardziej rozbudowany sposób kwestię tę przedstawił Witold Kula w swoim podejściu do możliwości zaistnienia zasady racjonalności gospodarczej w epoce przedkapitalistycznej. Analizując postawiony problem, dostrzegł, że działania gospodarcze zawsze są w jakimś mierze zarówno tradycyjne, jak i racjonalne. Kwestią podstawową racjonalności ekonomicznej jest bowiem zwiększanie się liczby wariantów wyboru. Muszą one jednak być nie tylko znane, ale także powinna pomiędzy nimi istnieć możliwość dokonania oceny porównawczej. Jednak, co jest równie ważne, wymogiem w tej kwestii jest także ich praktyczna dopuszczalność. Dlatego akty wyboru nigdy nie są dokonywane w sytuacji określonej jedynie przez rachunek gospodarczy, natomiast zawsze są społecznie zdeterminowane. Historyczne ujęcie zasady racjonalności powinno zatem po pierwsze uwzględniać wzrost liczby znanych wariantów wskutek postępu wiedzy technicznej, po drugie powinno ujmować możliwość dokonywania porównań, która to kwestia dotyczy możliwości zastosowania pieniądza jako wspólnego mianownika wartości. Wiąże się to zawsze z pewnymi ograniczeniami, gdyż „główny czynnik wyznaczający górną granicę osiąganego dochodu, jak i główny czynnik determinujący podział tego dochodu na część konsumowaną i akumulowaną – także i w kapitalizmie nie są wymierne w pieniądzu”. Dodatkowo zakres stosowalności zasady racjonalności wynika z uchylenia bądź wprowadzenia zakazów prawnych lub moralnych. Ilustrować to miała różnica pomiędzy kapitalizmem, w którym „wolno używać reklamy w jaskrawy sposób nieprawdziwej, w rodzaju *Radion sam pierze*, a nie wolno reklamować lekarstwa jako leczącego wszystkie choroby”, a feudalizmem, w którym „to ostatnie nie napotyka żadnych przeszkód, podczas gdy warsztat rzemieślniczy nie ma prawa wywiesić nad wejściem szyldu odbiegającego od obowiązującej wszystkie warsztaty tej branży normy”¹⁴.

Problem z oceną stosowalności zasady racjonalności wiąże się również ze swoją optyką współczesnego ekonomisty, który „bez wahania traktować będzie jako nieracjonalny i nieekonomicznymi czynnikami determinowany feudalny luksus lub postępowanie dzisiejszego chłopu kupującego traktor dla prestiżu”, a jednocześnie „będzie traktował jako zupełnie racjonalne, gdy amerykański reprezentant handlowy poważnej firmy będzie co rok kupował nowe auto”¹⁵. Niezrozumiałe też będzie dla niego odrzucenie przez chłopą propozycji doradcy rolniczego, aby zamienił swoje sześć krów na trzy krowy rasowe. Pomimo bowiem tego, że dostrzegał on jej zalety ekonomiczne, to jednak swoją negatywną odpowiedź uzasadnił argumentem, że jej przyjęcie zmniejszy szanse jego syna na ożenek z córką wiejskiego bogacza. Do tego w porównaniach historycznych pojawia się kwestia

¹³ Ibidem, s. 8.

¹⁴ W. KULA: *Teoria ekonomii ustroju feudalnego*. Warszawa 1983, s. 190.

¹⁵ Ibidem, s. 186.

wysuniętego przez Tadeusza Kotarbińskiego rozróżnienia racjonalności rzeczowej i metodologicznej. W tym przypadku polega ona na tym, że „Korzon lepiej od Tyzenhauza wiedział, jak ten ostatni powinien był zakładać manufaktury, [...] albo gdy Rostow lepiej od przedsiębiorców angielskich z czasów rewolucji przemysłowej wie, w jakich branżach powinni oni lokować swoje kapitały”¹⁶.

Zakończenie

Przedstawiona analiza ukazuje, że problem przedsiębiorczości od dawna poddawany był wieloaspektowej analizie. Gdyby pokusić się o stwierdzenie, który z wątków tej tematyki pozostaje najbardziej aktualny, to można chyba wskazać kwestię dotyczącą roli i zakresu uczestnictwa państwa w gospodarce. W niej bowiem realizuje się najbardziej rozpowszechniona współczesna odmiana przedsiębiorczości, którą można określić jako grę z państwem, a nie z rynkiem. Tym samym w coraz mniejszym stopniu znaczenie ma przedsiębiorczość w znaczeniu schumpeterowskiej innowacyjności rynkowej zastępowany przez przedsiębiorczość rozumianą jako spryt w radzeniu sobie z administracyjnie przeregulowaną rzeczywistością gospodarczą.

Bibliografia

- CHANCELLOR E.: *Historia spekulacji finansowych*. Przeł. L. STAWOWY. Warszawa 2001.
- KEYNES J.M.: *Ogólna teoria zatrudnienia, procentu i pieniądza*. Przeł. M. KALECKI, S. RĄCZKOWSKI. Warszawa 1956.
- KULA W.: *Teoria ekonomii ustroju feudalnego*. Warszawa 1983.
- PARETO V.: *Uczucia i działania: fragmenty socjologiczne*. Przeł. M. DOBROWOLSKA, M. ROZPĘDOWSKA, A. ZINSERLING. Wybór, wstęp i red. nauk. A. KOJDER. Warszawa 1994.
- RYBARSKI R.: *System ekonomii politycznej*. T. 3. *Psychologia społeczno-gospodarcza*. Warszawa 1939, s. 187.
- SCHUMPETER J.: *Teoria rozwoju gospodarczego*. Przeł. J. GRZYWICKA. Wstęp J. GÓRSKI. Warszawa 1960.
- SEMKOW J.: *Śladami wielkich ekonomistów*. Warszawa 1988.
- SOMBART W.: *Żydzi i życie gospodarcze*. W: *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*. Red. P. ŚPIEWAK. Warszawa 2006.
- SZTOMPKA P.: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków 2005.

¹⁶ Ibidem, s. 191–192.

LUCJAN WROŃSKI

Wyższa Szkoła Finansów i Prawa, Bielsko-Biała

Przedsiębiorczość w szkockim oświeceniu

Streszczenie

Autor artykułu analizuje pojęcie przedsiębiorczości w myśli znamienitych przedstawicieli szkockiego oświecenia, takich jak Francis Hutcheson, David Hume i Adam Smith. Argumentuje że, przedsiębiorczość była przez nich wysoko ceniona nie tylko z powodu jej ścisłego związku z sukcesem odnoszonym w gospodarce wolnorynkowej, ale również dlatego że jest jedną spośród cnót społecznych.

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość, pieniądz, zbytek, oszczędność, bogactwo

Summary

In his paper the author analyzes concept of entrepreneurship in thought of such eminent figures of Scottish Enlightenment as Francis Hutcheson, David Hume and Adam Smith. He argues that entrepreneurship was highly esteemed by them not only that it has strong connection with free market's success but as a one from among of social virtues.

Key words: entrepreneurship, money, luxury, frugality, wealth

Kategoria przedsiębiorczości pojawia się w refleksji myślicieli późnego średniowiecza. Jak wyjaśnić jej nieobecność u starożytnych Greków i we wczesnym średniowieczu? Można próbować wyjść od niekwestionowanych opinii na temat pomnażania kapitału i handlu, jakie mieli starożytni, a następnie porównać je z tymi koncepcjami nowożytnymi, które czynią z przedsiębiorczości cnotę, a dążenie do zysku traktują jako słuszny cel ludzkiej aktywności. Bez wątpienia zarówno starożytni Grecy, jak i Rzymianie analizowali wymianę dóbr ekonomicznych przede wszystkim ze względu na to, co uchodziło za odpowiednie zajęcie ludzi wolnych. Pracowitość cieszyła się szacunkiem, jednakże o wiele bardziej ceniono czas wolny, który można było przeznaczyć na działalność polityczną i kształcenie. Ciężką pracę fizyczną uważano za zajęcie właściwe niewolnikom.

W żadnym razie nie sposób doszukać się u starożytnych kultu pracy. Koniecznym warunkiem odpowiedniego wykorzystania czasu wolnego była względna zamożność, która bynajmniej nie musiała być wynikiem własnej pracy. W rekonstrukcji poglądów Greków należy, na ile to możliwe, odróżnić poglądy elit politycznych i niższych warstw ówczesnego społeczeństwa. Ponadto w gronie samej elity występowały znaczące różnice stanowisk w pojmowaniu roli wymiany ekonomicznej w tworzeniu bogactwa. Utrzymanie majątku przez właściciela gospodarstwa domowego było czymś chwalebny, natomiast zarabianie pieniędzy jest moralnie usprawiedliwione tylko wtedy, gdy służy temu celowi. Jeśli zaś zdaje się ono nie mieć żadnej miary, wtedy oceniano je jako coś nagannego¹.

W porównaniu do Greków chrześcijaństwo w większym stopniu dowartościuje pracę fizyczną, a chociaż bogactwo jako takie nie staje się moralnie podejrzane, to sposób korzystania z niego, w którym nie uwzględnia się potrzeb bliźniego, jest piętnowany przez wszystkich ojców Kościoła². Ubóstwo było zalecane wiernym jako rada ewangeliczna, pomagało uwolnić ich od troski i niepokoju, który jest nieodłączny od zdobywania pieniędzy i gromadzenia bogactwa. Właściciele mają obowiązek dobroczynności wyrażający się przede wszystkim przez udzielanie jałmużny. Dobitnie wyrażone stanowisko św. Pawła: „kto nie chce pracować, ten niech też i nie je” (2 Tes 3, 10), w sposób jednoznaczny uzależniało utrzymanie jednostki od własnej pracy. Nawet jeśli moralny obowiązek pracy na własne utrzymanie nie mógł odnosić się do tych, którzy nie byli do niej zdolni, to i tak stanowiło to istotne novum w stosunku do pogańskiej starożytności zapoczątkowane przez chrześcijaństwo. Potępienie lichwy Kościół katolicki przejmuje od judaizmu. Przynajmniej w pierwszych wiekach chrześcijaństwa traktowano pożyczanie na procent jako czyn skutkujący grzechem śmiertelnym.

Jest rzeczą pewną, że tak surowa ocena udzielania pożyczek na procent utrudniała chrześcijanom tworzenie własnego kapitału finansowego. Dopiero w późnym średniowieczu dokonano znaczącej rewizji poglądów na temat etyki kupieckiej³. W pewnych okolicznościach dozwolone jest pobieranie procentów od pożyczkobiorcy, na przykład kiedy uwzględni się związane z pożyczaniem pieniędzy ryzyko strat, które dotyczą wierzyciela, albo potraktuje się pożyczanie pieniędzy jako rodzaj pracy, za które należy się zapłata. Temu innemu spojrzeniu na

¹ Zob. ARYSTOTELES: *Polityka*. Przeł. L. PIOTROWICZ. Warszawa 1964, s. 22–26.

² Zob. W. MYSZOR: *Europa. Pierwotne chrześcijaństwo. Idee życie społeczne chrześcijan (II i III wiek)*. Warszawa 1999/2000, s. 197–200. Zob. także KLEMENS ALEKSANDRYJSKI: *Który bogacz może być zbawiony*. Przeł. J. CZUJ. Kraków 1995.

³ Zob. MATEUSZ Z KRAKOWA: *O nabywaniu dóbr i przekazywaniu dóbr doczesnych: podstawowe pojęcia, lichwa i etyka kupiecka*. Przeł. M. BUKAŁA. Kęty 2011, s. 227: „Chociaż rzecz sama w sobie nie jest jednocześnie warta więcej i mniej, może jednak dla jednego być więcej warta, a dla drugiego mniej ze względu na takie używanie, dla którego jest sprzedawana i kupowana. Kupcy bowiem jako tacy nie kupują dla innego używania, jak tylko dla osiągnięcia zysku. Dlatego to, na czym nie mogą zarobić, nie ma dla nich wartości dla używania kupieckiego jako takiego”.

obróć pieniężny w obrębie chrześcijaństwa sprzyjało rozpowszechnienie się przekonania o autonomii rzeczy doczesnych⁴.

W nowożytności można wskazać wiele intelektualnych źródeł, bez których trudno sobie wyobrazić powstanie ekonomii jako nauki. Pierwsze to szkoła z Salamanki, drugie to merkantyliści i ich krytycy, trzecie to francuscy fizjokraci, czwarte z kolei to myśliciele reprezentujący szkockie oświecenie. Historycy liberalizmu uznają takich przedstawicieli szkockiego oświecenia, jak David Hume, Adam Smith i Adam Ferguson za najważniejszych reprezentantów klasycznego liberalizmu łączących refleksję moralną z badaniami nad przyczynami bogactwa współczesnych im społeczeństw⁵. Nie należy jednak zapominać o mniej znanych postaciach, które należą do tego nurtu, jak Gershom Carmichael, który był wykładowcą na uniwersytecie w Glasgow w pierwszej połowie XVIII wieku⁶. Popularyzował on dzieło Samuela Pufendorfa, a jego krytyczne uwagi zainspirowały m.in. Francisca Hutchesona do sformułowania liberalnej koncepcji jednostkowych praw⁷.

Analizę wkładu Szkotów w pojmowanie przedsiębiorczości jako fundamentu gospodarki wolnorynkowej należy rozpocząć od pojęcia działania jednostki. Niezależnie od rozmaitych założeń filozoficznych przyjmowanych przez wymienionych autorów działanie było rozumiane jako wywoływanie skutków i osiąganie celów. Zakłada ono wartościowanie zarówno upływającego czasu, jak i przyszłości. Przedsiębiorczość podobnie jak oszczędność może się pojawić dopiero wtedy, gdy horyzont czasowy związany z przewidywaniem obejmuje dobro ekonomiczne. Chodzi o dobra pierwszego rzędu, które w sposób bezpośredni zaspokajają ludzkie potrzeby, a także o dobra drugiego rzędu, dzięki którym można wytwarzać te pierwsze⁸. Cnota oszczędności musi poprzedzać cnotę przedsiębiorczości, ale nie jest z nią w sposób konieczny związana. Zgromadzone oszczędności mogą przecież zostać zużyte na potrzeby bezpośredniej konsumpcji. Przedsiębiorczość w sposób istotny związana jest z ryzykiem. Przedsiębiorca angażuje albo własny kapitał, albo oferuje usługi związane z jego umiejętnościami, nie wiedząc, jaki będzie popyt na dobra, które oferuje konsumentom. Nie wszystkie teorie ekonomiczne uwzględniają w dostateczny sposób przedsiębiorczość jako niezbywalny składnik tworzenia i pomnażania wartości w gospodarce rynkowej. Na

⁴ Zob. Ch. TAYLOR: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przeł. M. GRUSZCZYŃSKI i in. Warszawa 2001, s. 390–432.

⁵ Zob. G. HIMMELFARB: *The Roads to Modernity. The British, French, and American Enlightenments*. New York 2005, s. 41–70.

⁶ Zob. *Natural Rights on the Threshold of the Scottish Enlightenment. The Writings of Gershom Carmichael*. Eds. J. MOORE, M. SILVERTHORNE. Indianapolis 2002.

⁷ Zob. M.N. ROTHBARD: *Economic Thought before Adam Smith. An Austrian Perspective on the History of Economic Thought*. Auburn Alabama 2006. Vol. 1, s. 417–422. Por. także F. HUTCHESON: *Philosophiae Moralis Institutio Compendiaria with a Short Introduction to Moral Philosophy*. Ed. L. TURCO. Indianapolis 2007, s. 127–136.

⁸ Zob. C. MENDER: *Zasady ekonomii*. Przeł. B. PAWIŃSKI, P. PERKA. Warszawa 2013, s. 53–67.

przeszkodzie często stają przesady wsparte autorytetem uczonych uważanych za ekspertów. Jednym z takich dyskusyjnych twierdzeń wydaje się definiowanie wartości jako obiektywnej właściwości tkwiącej w towarze wytworzonym przez ludzką pracę.

W austriackiej szkole ekonomii poddano krytyce obiektywną koncepcję wartości. Ostatecznym celem wszelkiej aktywności gospodarczej jest konsumpcja. To oznacza, że niezależnie od czyjejś wysokiej lub niskiej preferencji czasowej przeznaczeniem produkcji dóbr ekonomicznych jest coraz lepsze zaspokojenie potrzeb konsumenta. W oparciu o osobiste szacunki wartości zarówno przedsiębiorca, jak i konsument dokonują wyborów nie tylko poszczególnych rodzajów dóbr, ale także ich ilości. Szacowanie wartości jest z istoty subiektywne, to znaczy zależne od podmiotu, nawet wtedy, gdy sądzimy, że obiektywne cechy przedmiotu przesądziły o jego wyborze. Murray Rothbard opisuje pewną prawidłowość, która ułatwia zrozumienie problemu dotyczącego zróżnicowanej zdolności do decydowania o wadze realizacji konkretnej potrzeby i pragnienia w hierarchii wartości jednostki: „Każdy człowiek przedkłada zadowolenie z osiągnięcia danego celu w teraźniejszości nad zadowolenie z osiągnięcia tego celu w przyszłości”⁹. Co zatem może kogoś skłonić, by zrezygnował z teraźniejszego zadowolenia? Tylko racje rozumu, który umożliwia planowanie własnej przyszłości. Jeśli przyjąć, że aktualne doznawanie zadowolenia z rozważania przyszłych korzyści jest potwierdzeniem tej psychologicznej prawidłowości, to uzyskujemy w ten sposób potrzebne nam wyjaśnienie pojawienia się postawy, którą Max Weber wiązał z duchem kapitalizmu¹⁰. Chodzi o dyscyplinowanie własnego życia przede wszystkim przez pracę zawodową, które może być nazwane ascezą, tyle że wewnątrzświatową, odnosi się ona bowiem do przyszłych dóbr ziemskich. Weber był przekonany, że taka racjonalna postawa wobec własnego życia przyczyniła się do ukształtowania gospodarki kapitalistycznej w Europie, a następnie Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej od końca XVI wieku. Najbardziej reprezentatywnym przykładem sposobu myślenia właściwego dla kalwinizmu w szkockim oświeceniu był Adam Smith.

Już w swojej pierwszej systematycznej pracy, *Teorii uczuć moralnych*, rozważając cnotę rozwagi, mówi on o celowej rezygnacji z teraźniejszych korzyści na rzecz spodziewanych przyszłych:

W stałym podtrzymywaniu pracowitości i oszczędności, w stałym poświęcaniu udogodnień i przyjemności dostępnych w danej chwili na rzecz być może ocze-

⁹ M.N. ROTHBARD: *Ekonomia wolnego rynku*. T. 2. Przeł. R. RUDOWSKI. Warszawa 2007, s. 8.

¹⁰ Zob. M. WEBER: *Etyka protestancka i duch kapitalizmu*. „Protestanckie sekty” a duch kapitalizmu. Przeł. B. BARAN, J. MIZIŃSKI. Warszawa 2010. Religijna interpretacja pracy i pomnażania kapitału dla chwały Boga właściwa dla protestanckich sekt przestała być zdaniem Webera niezastąpiona wtedy, gdy kapitalizm się upowszechnił, a wymagania, bez których nie może się on dalej pomyślnie rozwijać, stały się częścią kultury.

kujących jeszcze większych udogodnień i przyjemności w bardziej odległym, ale dłuższym okresie czasu, człowieka rozważnego zawsze podtrzymuje, ale i nagradza pełna aprobata bezstronnego obserwatora i symbolicznego bezstronnego obserwatora, jakim jest człowiek wewnętrzny¹¹.

Fundamentem, bez którego nie mogą się rozwinąć pilność i przedsiębiorczość, jest prawna gwarancja własności i brak przeszkód w dysponowaniu nią. W najbardziej sławnym dziele, a mianowicie w *Badaniach nad przyczynami bogactwa narodów* Smith nawiązał do koncepcji własności przedstawionej przez Johna Locke'a w *Dwóch traktatach o rządzie*:

Ponieważ własność, jaką dla każdego człowieka jest jego własna praca, stanowi podstawę wszelkiej innej własności, jest przez to najświętsza i nienaruszalna. Dziedzictwem biednego człowieka jest siła i zręczność jego rąk; przeszkadzać mu w tym, by używał tej siły i zręczności w sposób, jaki uzna za właściwy, nie przynosząc szkody bliźniemu, jest po prostu pogwałceniem owej najświętszej własności. Jest to jawne naruszenie słusznej swobody zarówno robotnika, jak i tych, którzy by mogli być skłonni go zatrudnić¹².

Może się wydawać, że Smith właśnie dlatego w pełni popierał leseferyzm. Jednakże uważna lektura jego dzieł nie potwierdza tego przypuszczenia. Postawa Smitha wobec wolnego rynku ewoluowała. We wczesnych pracach zdecydowanie bronił on korzyści z zastosowania leseferyzmu. Ograniczone funkcje państwa sprowadzają się do ochrony przed wrogiem zewnętrznym, ochrony obywateli przed przestępstwami oraz egzekwowania zasad sprawiedliwości. Źródłem dochodów państwa umożliwiającą realizację tych funkcji państwa są podatki oraz cła. Monopol państwa w sposób nieunikniony prowadzi do zniekształcenia cen towarów i usług, jeśli zestawić je wolnorynkowym procesem dostosowywania się cen do wahań popytu i podaży. Smith uważał, że takie dobra, jak bezpieczeństwo obywateli, a także istotne elementy infrastruktury, muszą być dostarczone przez państwo. W tym przypadku nie wystarczy odwołać się do jednostkowego egoizmu, by wyjaśnić, w jaki sposób władza publiczna jest zobowiązana do zapewnienia tych dóbr, których wszyscy potrzebują.

W *Badaniach nad przyczynami bogactwa narodów* wymienione są dobra i usługi, które wymagają rządowej interwencji w mechanizm wolnego rynku. Oprócz usług pocztowych i budowy dróg Smith zaliczał do nich roboty publiczne, bicie monety, a także kontrolę emisji papierów wartościowych prywatnych banków¹³. Pisał:

¹¹ A. SMITH: *Teoria uczuć moralnych*. Przeł. D. PETSCH. Warszawa 1989, s. 317.

¹² IDEM: *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*. Przeł. S. WOLFF, O. INFELD. T. 1. Warszawa 2007, s. 144.

¹³ Zob. M. ROTHBARD: *Economic Thought...*, s. 466–469.

Przodkowie nasi próżnowali, ponieważ nie mieli dostatecznie silnej zachęty do pracy. Lepiej spędzać czas na niczym – mówi przysłowie – niż pracować za darmo. W miastach o rozwiniętym handlu i przemyśle, gdzie ludzie z niższych warstw utrzymują się głównie dzięki umieszczonym tam kapitałom, są oni na ogół bardziej pracowici i rozsądni, a powodzi im się dobrze, tak jak to widać w wielu miastach angielskich i w większości miast Holandii¹⁴.

W koncepcji Smitha nie sposób ściśle odróżnić pracowitości od przedsiębiorczości. Wynika to przede wszystkim z jego podziału pracy na produkcyjną i nieprodukcyjną oraz z teorii wartości. Wszyscy ci, którzy nie wytwarzają materialnych wytworów, nie pracują produktywnie. Tę liczną grupę tworzą przedstawiciele wolnych zawodów, duchowni, urzędnicy, a także służący¹⁵. Wartość dobra jest zależna przede wszystkim od średniego nakładu pracy produkcyjnej, a nie od preferencji konsumentów wyrażających się w konkretnych aktach kupna.

Wiek wcześniej Bernard Mandeville zwracał uwagę na psychologiczne motywy rządzące ludźmi w społecznościach opartych na rozwiniętym podziale pracy:

Jakiemuś biedakowi może nie brakować ani pilności, ani pomysłowości, może być on człowiekiem oszczędnym i pracowitym, lecz nie usiłując poprawić sobie bytu, zadowala się swoim dotychczasowym położeniem. Zapobiegliwość natomiast kryje w sobie – prócz innych cech – łaknienie zysku i niezmordowaną chęć poprawienia sobie warunków¹⁶.

Społeczny podział pracy pozwala wykorzystać osobiste wady, takie jak próżność czy zazdrość, do produkcji dóbr, na które nie byłoby popytu, gdyby zamiast wad ludzie mieli same cnoty i zalety. Ci, którzy konkurują ze sobą w wytwarzaniu dóbr ekonomicznych, kierują się żądzą zysku, a zatem są interesowni.

Smith w odróżnieniu od Mandeville'a inaczej oceniał rolę uczuć społecznych w wytwarzaniu społecznego bogactwa. Jego zdaniem życzliwość i sympatia są tak samo naturalne jak dążenie do własnej korzyści. Osobiste wady w połączeniu z brakiem życzliwości przynoszą szkodę nie tylko ich nosicielowi, ale także społeczeństwu.

Jednak już w myśli Davida Hume'a zostało przekonywująco wykazane, że problemem dla moralności nie jest samo istnienie miłości własnej jako motywu działania, ile raczej jej jakość. Aspołeczna miłość własna ma zupełnie różne skutki od takiej miłości, której spełnienie nie jest możliwe bez zjednywania sobie

¹⁴ A. SMITH: *Badania nad naturą...*, s. 379.

¹⁵ Ibidem, s. 373–377.

¹⁶ B. MANDEVILLE: *Bajka o pszczołach*. Przeł. A. GLINCZANKA. Warszawa 1957, s. 255–256.

bliznich i świadczenia im rozmaitych przysług. Szczęście każdego człowieka jest zależne od trzech czynników: pracy, przyjemności i beczynności¹⁷. Trudno sobie wyobrazić, by w społeczeństwach typu militarne mogły kwitnąć sztuki, a ludzie znajdowali przyjemność w zaspokajaniu wyrafinowanych potrzeb, które wiążą się z luksusem i czasem wolnym.

Zdaniem Hume'a w antycznych republikach namiętności obywateli dotyczą bytu ich ojczyzny, a nie kupieckich umiejętności. Patriotyzm ma swe źródło w wolności obywatelskiej:

Wolność naturalnie rodzi ducha obywatelskiego, szczególnie w małych państwach i ten duch obywatelski, ta *amor patriae*, musi się umacniać, kiedy naród jest niemal stale zagrożony, a ludzie są zobowiązani w każdej chwili narażać się na największe niebezpieczeństwo z powodu jego obrony. Stałe występowanie wojen czyni z każdego obywatela żołnierza, kiedy on z kolei rusza w pole, podczas swojej służby głównie sam siebie utrzymuje. Ta służba jest rzeczywistym odpowiednikiem wysokiego opodatkowania, chociaż mniej odczuwalnym przez ludzi powołanych do wojska, którzy walczą o honor i dokonują odwetu, za co nie otrzymują współmiernej do poświęcenia zapłaty; są oni ni zaznajomieni z zyskiem i pracowitością, tak jak z przyjemnościami. Nie wspominając o znaczącej równości majątków wśród mieszkańców starożytnych republik, gdzie każde pole należące do różnych właścicieli umożliwiało utrzymanie rodziny [...]. Ale chociaż brak handlu i przemysłu wśród ludzi wolnych i bardzo wojowniczych może czasami nie mieć innych skutków niż uczynienie narodu potężniejszym, to jest rzeczą pewną, że w zwyczajnym biegu ludzkich spraw zrodzi to zupełnie przeciwną tendencję. Suwerenowie muszą brać rodzaj ludzki takim, jakim go znajdują, i nie mogą rościć sobie pretensji do wprowadzania gwałtownych zmian w jego zasadach i sposobie myślenia. Długi okres czasu połączony z różnorodnością zdarzeń i okoliczności jest warunkiem wydarzania się tych wielkich rewolucji, które tak znacząco odmieniają oblicze ludzkich spraw. Im mniej naturalny jest zbiór zasad, które podtrzymują dane społeczeństwo, tym większe trudności napotka prawodawca w ich wydzwignięciu i udoskonalaniu¹⁸.

Niesłuszne jest przekonanie, że władza powinna powściągać w obywatelach pragnienie zbytku i komfortu życia. Najlepiej rządzonym nowożytnym państwom lepiej udało się wykorzystać podstawowe motywy natury ludzkiej dla stworzenia trwałego ładu społecznego. Píše Hume:

Usuając sztuki ze społeczeństwa, pozbawilibyśmy jednocześnie ludzi zajęcia i zadowolenia, pozostawwszy na ich miejsce beczynność, zmniejszyliby-

¹⁷ Zob. D. HUME: *Eseje z dziedziny moralności i literatury*. Przeł. A. TATARKIEWICZ. Warszawa 1955, s. 217–218.

¹⁸ D. HUME: *Essays Moral, Political, and Literary*. Ed. E.F. MILLER. Indianapolis 1987, s. 259–260.

śmy nawet jej urok, gdyż sprawia ona przyjemność tylko po pracy, pokrzepiając umysł wyczerpany nadmiarem wysiłku i trudu¹⁹.

Heroiczne cnoty żołnierskie, chociaż są niezbędne żołnierzom w sytuacji zagrożenia bytu ojczyzny, nie przydają się w żaden sposób w procesie wymiany dóbr ekonomicznych. Obywatele państw nowożytnych bynajmniej nie potrzebują naśladować surowości obyczajów starożytnych, które według pisarzy republikańskich są podstawą wielkości państwa i jego dobrobytu. Pogarda dla handlu i przedsiębiorczości, która w starożytności była uczuciem powszechnym wśród elit intelektualnych, w realiach ekonomicznych określonych przez wzajemną zależność państw uczestniczących w wymianie handlowej jest zdaniem Hume'a zupełnie nieusprawiedliwiona. Jeśli chce się wyjaśnić gospodarczy rozkwit dwóch narodów nowożytnych, a mianowicie Anglików i Holendrów, to konieczne wydaje się uwzględnienie wymiany handlowej i imponującego rozwoju ich floty. Wielkość państwa i szczęście jego obywateli zależą bezpośrednio od handlu²⁰. Umiejętności i cnoty potrzebne w handlu są wynikiem długiego rozwoju cywilizacji. „Ganimy wszelkie oszustwo i wszelkie złamanie wiary, uważamy bowiem, że swoboda i zasięg kontaktów z ludźmi zależy całkowicie od wierności, z jaką wykonywane są przyrzeczenia”²¹.

Oprócz rozważań dotyczących warunków prowadzenia działalności gospodarczej istotną rolę w rozważaniach Hume'a odgrywa pojęcie interesu oparte na kalkulacji zysków. Poświęcił mu w całości esej zatytułowany *On Interest*²². Zysk najczęściej jest ujmowany w kategoriach pieniężnych. Zarówno Hume, jak i Smith nigdy nie traktowali zysku w jakiegokolwiek wymianie handlowej jako nieuchronnie związanego z czyjąś stratą. Narody, w których siła robocza jest względnie tania, mogą skutecznie konkurować z bogatszymi nacjami. Wtedy ma miejsce odpływ pieniędzy z krajów bardziej zasobnych do biedniejszych. Ale czym jest sam pieniądź? Jest on specyficznym towarem ułatwiającym wymianę wszelkich innych towarów. Rozpowszechnionym współcześnie stanowiskiem na temat roli pieniądza w gospodarce rynkowej jest traktowanie go jako użytecznej konwencji, o której ma prawo decydować władza publiczna. Dodatkowo mówiąc o pieniądzu, ma się na myśli pieniądź fiducjarny, którego produkcja nie ma żadnego istotnego związku z jego wartością nominalną. Zdaniem Hume'a błędem jest uważać ilość pieniądza kruszcowego będącego w obiegu za miarę bogactwa danego narodu czy społeczeństwa²³. Na czym zatem polega wartość pieniądza? Czy można ją sprowadzić do użytecznego środka wymiany? Biorąc pod uwagę

¹⁹ D. HUME: *Eseje z dziedziny moralności i literatury...*, s. 218.

²⁰ IDEM: *Essays Moral, Political, and Literary...*, s. 255–256.

²¹ IDEM: *Traktat o naturze ludzkiej*. Przeł. C. ZNAMIEROWSKI. Warszawa 2005, s. 625.

²² Zob. IDEM: *Essays Moral, Political, and Literary...*, s. 295–307.

²³ Ibidem, s. 281–294. Merkantyści sądzą, iż zwiększenie ilości pieniędzy w danym kraju oznacza wzrost jego bogactwa.

kruszcze użyte do produkcji pieniądza, zawsze można je wykorzystać w inny sposób, na przykład w rzemiośle jubilerskim. Jednakże według Hume'a wartość pieniądza w dużym stopniu jest fikcyjna, jest bowiem wynikiem konwencji²⁴. Na dowód tego przedstawia on eksperyment myślowy, w którym możemy sobie wyobrazić, jak każdy mieszkaniec Wielkiej Brytanii w ciągu jednej nocy znajduje w swojej kieszeni pięć funtów złota. Byłoby to więcej niż podwojenie ilości pieniędzy, którymi wszyscy dysponują. Jednak już następnego ranka rozpocznie się wzrost cen towarów i usług odzwierciedlający zmniejszoną wartość wymienną tej zwiększonej ilości pieniądza²⁵. Jeśli powiększonemu zasobowi pieniądza nie będzie towarzyszyć wzrost ludności i pracowitości, to nie przyczyni się do wzrostu jego zamożności.

Co się stanie, jeśli oprócz pieniądza kruszcowego w obiegu znajdzie się dodatkowo pieniądz papierowy²⁶? Jest on tylko wygodnym środkiem ułatwiającym wymianę w sytuacji, kiedy przedsiębiorcy, chcąc inwestować, zwracają się do banków o udzielenie im kredytu. Jeśli będzie miał pokrycie w depozytach opartych na pieniądzu kruszcowym, to można usprawiedliwić jego użycie²⁷. W osiemnastowiecznej Anglii zgromadzony kapitał umożliwił powstanie nowych dziedzin wytwórczości, które zwykło się nazywać rewolucją przemysłową. Jednakże to nie kapitalistyczny przedsiębiorca, tylko kupiec jest dla Hume'a wzorem przedsiębiorczości. Kiedy można stwierdzić, że każdy wysiłek zostaje nagrodzony, wtedy pragnienie zysku staje się silniejsze od pragnienia przyjemności zmysłowych²⁸. „Przedsiębiorczość, wiedza i postawa humanitarna są skute nierozzerwalnym łańcuchem; są one, jak nas uczy doświadczenie, jak i rozum, właściwością czasów najbardziej kulturalnych” – twierdzi Hume²⁹. Złagodzenie obyczajów narodów dokonało się dzięki jednostkom świadomym swych praw i domagającym się ich respektowania zarówno przez współobywateli, jak i władzę. Gdy korzyści ze stosowania stałych reguł są znane wszystkim, wtedy dopiero mogą się w pełni rozwijać wszystkie cnoty społeczne. Chociaż pracowitość i przedsiębiorczość są bez wątpienia cnotami zdobiącymi, konieczne jest uznanie ich za zalety charakteru odpowiednie dla ludzi cieszących się szacunkiem innych i czujących uzasadnioną dumę. Inwestowanie wraz kalkulacją zysków nie byłoby możliwe bez pewnego jakościowego ujęcia czasu, w którym kruchą ludzką egzystencję ujmuję się jako

²⁴ Ibidem, s. 297.

²⁵ Ibidem, s. 299. Por. także L. VON MISES: *Teoria pieniądza i kredytu*. Przeł. K. ŚLEDZIŃSKI. Warszawa 2012, s. 129–130.

²⁶ Zob. C.G. CAFFENTIS: *Fiction or Counterfeit? David Hume's Interpretations of Paper and Metallic Money*. In: *David Hume's Political Economy*. Eds. C. WENNERLIND, M. SCHABAS. London–New York 2008, s. 146–167.

²⁷ D. HUME: *Essays Moral, Political, and Literary...*, s. 317–319. Współczesny światowy system finansowy oparty jest na częstkowej rezerwie bankowej.

²⁸ Ibidem, s. 301.

²⁹ IDEM: *Eseje z dziedziny moralności i literatury...*, s. 219–220.

coś, czym można dysponować i do pewnego stopnia chronić przed przeciwnościami losu. Nie znaczy to oczywiście, że można pominąć rolę przypadku bądź trafu jako czynników determinujących sytuację działającego podmiotu.

Nie ma u Hume'a postulatu, by wartościowanie życia ludzkiego uzależniać jedynie od zdolności zapewnienia sobie komfortu i wygody. Dlatego nie powinno się pozwalać, by namiętność do pieniędzy stała się dominującą cechą charakteru: „Przywiązanie do pieniędzy może być jedynie okiełznane i uregulowane przez honor i cnotę, które nie zawsze stoją równie wysoko, a z natury rzeczy są najbardziej rozpowszechnione w czasach nauki i kultury”³⁰.

Dopóki ekonomia była traktowana jako dyscyplina humanistyki, której ideałem nie jest wolność od wartościowania, lecz bezstronna analiza motywów i skutków ludzkiego działania dotyczącego produkcji i wymiany dóbr ekonomicznych, dopóty przedsiębiorczość będzie pojmowana jako zaleta moralna, a nie tylko jako czynnik procesu ekonomicznego, którego nie zdołano jeszcze ująć w formułę matematyczną. W dziele przywracania ekonomii należnego jej miejsca, bliskiego etyce, nie może zabraknąć dyskusji z myślicielami szkockiego oświecenia.

Bibliografia

- ARYSTOTELES: *Polityka*. Przeł. L. PIOTROWICZ. Warszawa 1964.
- CAFFENTIS C.G.: *Fiction or Counterfeit? David Hume's Interpretations of Paper and Metallic Money*. In: *David Hume's Political Economy*. Eds. C. WENNERLIND, M. SCHABAS. London–New York 2008.
- HIMMELFARB G.: *The Roads to Modernity. The British, French, and American Enlightenments*. New York 2005.
- HUME D.: *Eseje z dziedziny moralności i literatury*. Przeł. A. TATARKIEWICZ. Warszawa 1955.
- HUME D.: *Essays Moral, Political, and Literary*. Ed. E.F. MILLER. Indianapolis 1987.
- HUME D.: *Traktat o naturze ludzkiej*. Przeł. C. ZNAMIEROWSKI. Warszawa 2005.
- HUTCHESON F.: *Philosophiae Moralis Institutio Compendiaria with a Short Introduction to Moral Philosophy*. Ed. L. TURCO. Indianapolis 2007.
- KLEMENS ALEKSANDRYJSKI: *Który bogacz może być zbawiony*. Przeł. J. CZUJ. Kraków 1995.
- MANDEVILLE B.: *Bajka o pszczołach*. Przeł. A. GLINCZANKA. Warszawa 1957.
- MATEUSZ Z KRAKOWA: *O nabywaniu dóbr i przekazywaniu dóbr doczesnych: podstawowe pojęcia, lichwa i etyka kupiecka*. Przeł. M. BUKAŁA. Kęty 2011.
- MENGER C.: *Zasady ekonomii*. Przeł. B. PAWIŃSKI, P. PERKA. Warszawa 2013.
- MISES L. VON: *Teoria pieniądza i kredytu*. Przeł. K. ŚLEDZIŃSKI. Warszawa 2012.
- MYSZOR W.: *Europa. Pierwotne chrześcijaństwo. Idee życie społeczne chrześcijan (II i III wiek)*. Warszawa 1999/2000.
- Natural Rights on the Threshold of the Scottish Enlightenment. The Writings of Gershom Carmichael*. Eds. J. MOORE, M. SILVERTHORNE. Indianapolis 2002.

³⁰ Ibidem, s. 224.

-
- ROTHBARD M.N.: *Ekonomia wolnego rynku*. Przeł. R. RUDOWSKI. T. 2. Warszawa 2007.
- ROTHBARD M.N.: *Economic Thought before Adam Smith. An Austrian Perspective on the History of Economic Thought*. Vol. 1. Auburn Alabama 2006.
- SMITH A.: *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*. Przeł. S. WOLFF, O. INFELD. T. 1. Warszawa 2007.
- SMITH A.: *Teoria uczuć moralnych*. Przeł. D. PETSCH. Warszawa 1989.
- TAYLOR Ch.: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przeł. M. GRUSZCZYŃSKI i in. Warszawa 2001.
- WEBER M.: *Etyka protestancka i duch kapitalizmu. „Protestanckie sekty” a duch kapitalizmu*. Przeł. B. BARAN, J. MIZIŃSKI. Warszawa 2010.

O istocie przedsiębiorczości z perspektywy austriackiej szkoły ekonomicznej

Streszczenie

W artykule zarysowano genezę austriackiej szkoły ekonomicznej oraz przedstawiono poglądy jej wybitnych przedstawicieli. Omówiono kwestie marginalnej użyteczności oraz subiektywizmu wartości w koncepcji Carla Mengera. Przedstawiono założenia prakseologii Ludwiga von Misesa i scharakteryzowano teorię przedsiębiorczości Israela Kirznera.

Słowa kluczowe: austriacka szkoła ekonomiczna, subiektywizm, prakseologia, przedsiębiorczość

Summary

In the article I outline the genesis of the Austrian school of economic and present views of its outstanding proponents. I discuss the notions of marginal utility and the subjectivity which are present in the theory of Carl Menger as well as foundations of praxeology developed by Ludwig von Mises and theory of entrepreneurship by Israel Kirzner.

Key words: Austrian school of economics, subjectivism, praxeology, entrepreneurship

Wstęp – austriacka szkoła ekonomiczna¹

Twórcą Austriackiej Szkoły Ekonomicznej jest urodzony w 1840 roku w Nowym Sączu Carl Menger. Uzyskał on tytuł doktora praw Uniwersytetu Jagiellońskiego, a swą przełomową dla ekonomii książkę *Zasady ekonomii* wydał, mając 31 lat. Książka ta zapoczątkowała rozwój szkoły, choć jeszcze nie nazwy, ta

¹ W rozdziale tym wykorzystano fragmenty z prac D. JURUŚ: *Ekonomiczne i etyczne podstawy libertarianizmu*. „Ruch Filozoficzny”. T. 64/2007, nr 1, s. 99–115 oraz D. JURUŚ: *W poszukiwaniu podstaw libertarianizmu*. Kraków 2012, s. 142–164.

pojawiła się bowiem dopiero po opublikowaniu w 1883 roku przez Mengera drugiej książki pt. *Rozważania na temat metody nauk społecznych, a w szczególności ekonomii* (*Untersuchungen uber die Methode der Sozialwissenschaften und der Politischen Oekonomie insbesondere*). Tezy zawarte w tej pracy dotyczące metody ekonomii wzbudziły sprzeciw zwolenników tzw. niemieckiej szkoły historycznej. Jeden z jej głównych przedstawicieli, Carl von Schmolter, odnosząc się krytycznie do stanowiska Mengera, nazwał je pogardliwie „szkołą austriacką”. Nazwa ta przyjęła się także w stosunku do następców Mengera.

Spór pomiędzy tymi szkołami, który, jak się okazało, trwał kilka lat, nazwano w literaturze sporem o metodę (*Methodenstreit*). W wielkim skrócie można powiedzieć, że chodziło o to, czy ekonomia ma być nauką empiryczną (na wzór historii), czy też nauką dedukcyjną. Przedstawiciele szkoły historycznej (Gustav von Schmoller, a później Werner Sombart) utrzymywali, iż jedyne, co może badać ekonomia, to historyczne fakty i warunki, w jakich żyli ludzie. Odrzucali oni pogląd, iż fakty mogą stanowić rezultat wielu skomplikowanych procesów, które są z kolei odbiciem jakiegoś prawa. Niemieccy ekonomiści historyczni przeciwstawiali się jakiegokolwiek abstrakcyjnej ekonomii, utrzymując, iż jedyną rzeczą, którą ekonomia może badać, jest *de facto* historia. Byli przekonani, iż wyciągając wnioski z doświadczenia, musimy zawsze na doświadczeniu skończyć. „Historycy”, jak np. Gustav von Schmoller, Adolf Wagner czy Karl Knies, odrzucali metodę abstrakcyjno-dedukcyjną i pogląd o istnieniu uniwersalnych praw ekonomicznych, nie wyłączając prawa popytu i podaży. Traktowali oni ekonomię jako dyscyplinę indukcyjną, historyczną oraz praktyczną i bardziej byli zainteresowani sprawami politycznymi (w szczególności utrzymaniem panowania dynastii Hohenzollernów) niż prawdziwością swoich teorii. Wynikało to także z przekonania „historyków”, że ekonomia jako nauka nie powinna być oddzielna od historii i innych nauk społecznych².

Carl Menger

Menger i jego kontynuatorzy – Eugen von Böhm-Bawerk (1851–1914) i Friedrich von Wieser (1851–1926) – opowiadali się za aprioryzmem. W przeciwień-

² „Poważnym błędem szkoły historycznej [...] było interpretowanie ekonomii jako opisu zachowanie pewnego typu idealnego, a mianowicie *homo oeconomicus*. Zgodnie z tą doktryną tradycyjna bądź ortodoksyjna ekonomia nie zajmuje się działaniami człowieka, tym, jaki on jest, i jak działa, lecz fikcyjnym, hipotetycznym wyobrażeniem na jego temat. Przedstawia człowieka jako istotę działającą wyłącznie z pobudek »ekonomicznych«, to znaczy kierującą się tylko chęcią jak największych korzyści materialnych lub finansowych”. L. von Mises: *Ludzkie działanie*. Przeł. W. FALKOWSKI. Warszawa 2007, s. 53.

stwie do przedstawicieli szkoły historycznej Menger był przekonany, że realna struktura rzeczywistości ekonomicznej odkrywana przez badacza może być ujęta w uniwersalne prawa. Ekonomia była dla niego nauką dedukcyjną. Uniwersalność ta zasadza się na uniwersalności prostych kategorii ekonomicznych. Sądy wyrażające relacje pomiędzy tymi kategoriami nazywa Menger ścisłymi prawami³. Są one podobne do praw geometrii czy mechaniki i stanowią zarówno przeciwieństwo sądów faktualnych, jak i indukcyjnych hipotez. Zadaniem ekonomii jest wykrywanie tych praw oraz najprostszych, a zarazem najbardziej typowych elementów rzeczywistości⁴. Menger był przekonany, że istnieją aprioryczne kategorie (istoty czy natury) występujące autonomicznie w rzeczywistości, których budowa i wzajemne powiązania opisywane są przez sądy *a priori*. Prawa ekonomii są aprioryczne w tym sensie, że są postrzegane jako oczywiste na mocy wewnętrznej intelligibilności leżących u ich podstaw zjawisk⁵. Aprioryczność oznacza dla Mengera sprzeciw wobec weryfikacji praw ekonomii na podstawie historii i doświadczenia, do których to odwoływanie się uważa za procedurę tak absurdalną, jak testowanie zasad geometrii poprzez mierzenie realnych obiektów⁶. Prawa ekonomii nie dotyczą przedmiotów umysłu, lecz określonych jakościowo istot czy natur takich rzeczy, jak wartość, zysk, pieniądz oraz relacji między nimi. Przedmiotem badań ekonomii nie są też pojęcia odnoszące się do zjawisk, ale same zjawiska. „Ekonomia teoretyczna – pisał Menger – ma za zadanie wykrywanie *ogólnych istot i ogólnych powiązań* pomiędzy zjawiskami ekonomicznymi, a nie analizowanie *pojęć* i wyciąganie wniosków z ich analizy. Te fenomeny czy też pewne ich aspekty, a nie ich językowe przedstawienia, są przedmiotem teoretycznych badań na polu ekonomii”⁷. I dodawał: „Celem badań teoretycznych nie jest tylko poznanie, lecz także zrozumienie (*das Verständnis*) zjawisk. *Poznajemy* zjawisko, kiedy uzyskujemy jego obraz w umyśle. *Rozumiemy* go, kiedy odkrywamy rację jego istnienia i jego charakterystycznych jakości (*rację jego bycia i bycia-takim*)”⁸.

Największą zasługą Mengera było sformułowanie subiektywistycznej teorii wartości oraz zasady marginalnej użyteczności, obu rozwijanych przez jego następców. Odrzucając obiektywistyczną, Menger posłużył się subiektywistyczną teorią wartości. W myśl tej koncepcji rzecz posiada subiektywną wartość, której miarą jest spodziewana satysfakcja wynikająca z jej marginalnej/krańcowej uży-

³ Menger utożsamiał „ścisłe prawa” (*exakte Gesetze*) z prawami natury (*Naturgesetze*). Zob. C. Menger: *Untersuchungen über die Methode der Sozialwissenschaften und der Politischen Oekonomie insbesondere* [1883]. In: *Gesammelte Werke*. Bd. 2. Tübingen 1969, s. 36–39.

⁴ Ibidem, s. 41.

⁵ B. SMITH: *Austrian Economics and Austrian Philosophy*. On: *Austrian Economics*. Eds. W. GRASSL, B. SMITH. London–Sydney 1986, s. 3–4.

⁶ C. Menger: *Untersuchungen...*, s. 54.

⁷ Ibidem, s. 6, przypis 4.

⁸ Ibidem, s. 14.

teczności. Zasada marginalnej użyteczności nie wymaga odwołania się do psychologicznego czy fizjologicznego pojęcia zaspokojenia. Zasada ta, która mówi, że człowiek będzie zawsze wykorzystywał daną rzecz czy usługę, aby zaspokoić najbardziej palącą potrzebę, jest wpisana w pojęcie celowego działania. Ponieważ każdy człowiek przedkłada „więcej” nad „mniej” satysfakcji, to każdy egzemplarz danej rzeczy będzie wykorzystywany do zaspokajania coraz to mniej ważnych z punktu widzenia jednostki potrzeb.

W myśl tej zasady wartość konkretnego egzemplarza danej rzeczy jest wyznaczona przez użyteczność tej rzeczy w jej najmniej korzystnym zastosowaniu. Inaczej mówiąc, wartość danej rzeczy w przypadku posiadania ich większej ilości odpowiada zadowoleniu, jakiego gotowi jesteśmy się pozbawić, rezygnując z jednego egzemplarza tej rzeczy. Eugen von Böhm-Bawerk ilustruje to prawo, każąc sobie wyobrazić farmera, który zebrał pięć worków zboża. Aby rozplanować wykorzystanie tych pięciu worków, zaczął od przeznaczenia pierwszego z nich na utrzymanie się przy życiu aż do następnych zbiorów. Drugi worek przeznaczył na pożywienie zapewniające mu nie tylko przeżycie, lecz wartościową dietę. Trzeci worek miał służyć urozmaiceniu diety i stąd przeznaczony został na wykarmienie drobiu. Czwarty został wykorzystany do produkcji brandy, a piąty do karmienia papug, których zachowanie sprawia mu przyjemność. Wartość każdego worka zboża równa się spodziewanej satysfakcji, jaką odniesie farmer z karmienia papug. Jest to ta satysfakcja, którą gotów jest poświęcić, gdy zabraknie mu jednego worka zboża. Wybierając więc sposoby wykorzystania worków zboża, farmer musi wiedzieć, jaki rodzaj spożytkowania zboża przyniesie mu najmniej satysfakcji. Wartość każdego worka będzie wyznaczona przez jego marginalną użyteczność⁹. Istotą koncepcji subiektywnej wartości jest, jak pisał Hayek: „nie jedynie relacja pomiędzy człowiekiem a konkretną rzeczą czy klasą rzeczy, lecz miejsce tej rzeczy w całości, [...] schemat wedle którego ludzie decydują, w jaki sposób dysponować zasobami, które są w ich posiadaniu, i mając na uwadze rozmaite przedsięwzięcia¹⁰”. W XX wieku dzieło Mengera kontynuowali głównie Ludwig von Mises, Friedrich von Hayek i Murray N. Rothbard.

⁹ T.C. TAYLOR: *An Introduction to Austrian Economics*, www.mises.org/austecon.asp [dostęp: 18.02.2012].

¹⁰ F.A. VON HAYEK: *Economic Thought VI: The Austrian School*. In: *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Ed. D.L. SILLS. New York 1968, s. 458, za: J. MOSER: *The Origins of the Austrian School of Economics*. „Humane Studies Review”, Vol. 11/1997, No. 1, s. 4.

Ludwig von Mises

Jednym z kontynuatorów myśli Mengera był Ludwig von Mises, twórca prakseologii – nauki o ludzkim działaniu. Podstawowym aksjomatem tej teorii jest aksjomat działania, głoszący, iż każdy człowiek działa. Ponieważ każde działanie odbywa się w warunkach niepewności i polega na przewidywaniu, stąd, jak twierdzi Mises, każdy człowiek jest spekulantem (Mises mówi o spekulacji i spekulancie, nawiązując do etymologii tego słowa, *speculatio* – łac. wypatrywanie, badanie; *speculari*, wypatrywać, badać)¹¹. „Działanie – stwierdza Mises – jest zawsze spekulacją [...]. W realnie funkcjonującej gospodarce każdy jest zawsze przedsiębiorcą i każdy działający podmiot jest spekulantem”¹². Istotą działalności przedsiębiorcy-spekulanta jest uchwycenie znaczenia różnych czynników mających wpływ na przyszłe, więc z konieczności niepewne, wydarzenia¹³. Przedsiębiorca jest spekulantem działającym na rynku – badając niepewną przyszłość, wypatruje najkorzystniejszych rozwiązań, czyli tych, które przynoszą zysk. Zysk nie sprowadza się jednak, zdaniem Misesa, jedynie do wymiaru pieniężnego. Jest to korzyść, „którą przyniosło działanie, a także osiągnięty dzięki niemu wzrost zadowolenia (zmniejszenie dyskomfortu); różnica między większą wartością przypisywaną skutkowi a mniejszą wartością przypisywaną poświęceniom związanym z doprowadzeniem do niego; inaczej mówiąc, jest to przychód pomniejszony o koszty. [...] Zysk i strata w tym pierwotnym sensie są zjawiskami psychicznymi i nie da się ich zmierzyć ani wyrazić w taki sposób, aby precyzyjnie i zrozumiale dla innych określić ich intensywność”¹⁴.

Mises odróżnia jednak ryzyko od niepewności, opisując te dwa zjawiska odpowiednio w kategoriach prawdopodobieństwa klas oraz prawdopodobieństwa zdarzeń jednostkowych. To pierwsze definiuje w następujący sposób:

O prawdopodobieństwie klas mówimy wtedy, gdy wiemy lub sądzimy, że wiemy wszystko na temat przebiegu zdarzeń lub zjawisk należących do danej klasy. Nie wiemy natomiast nic o rzeczywistych pojedynczych zdarzeniach lub zjawiskach poza tym, że są one elementami tej klasy. Wiemy na przykład, że w loterii jest 90 kuponów, z których 5 zostanie wylosowanych. Wiemy więc wszystko na temat całej klasy kuponów, nie wiemy nic o pojedynczych kuponach, poza tym, że są one elementami klasy kuponów¹⁵.

¹¹ Łacińskie *specula* oznacza wieżę strażniczą i punkt obserwacyjny.

¹² L. VON MISES: *Ludzkie działanie...*, s. 218.

¹³ „Można powiedzieć, że działający człowiek patrzy w przyszłość oczami historyka”. Ibidem, s. 50.

¹⁴ Ibidem, s. 250.

¹⁵ Ibidem, s. 92.

Z prawdopodobieństwem jednostkowym mamy zaś do czynienia wtedy, kiedy „zajmujemy się konkretnym zdarzeniem i znamy niektóre czynniki decydujące o tym, jaki będzie jego rezultat, o innych natomiast nic nie wiemy”¹⁶. Mises podkreśla, że przedsiębiorca konfrontowany jest w swojej działalności zawsze z prawdopodobieństwem jednostkowym, a nie klasowym. Pisz:

Tymczasem w rzeczywistości przedsiębiorca to spekulant, ktoś, kto chce spożytkować swoją ocenę dotyczącą przyszłej struktury rynku w działaniach o charakterze gospodarczym, które rokuje zysk. Ta specyficzna umiejętność rozumiejącego przewidywania warunków niepewnej przyszłości nie poddaje się żadnym regułom ani systematyzacji. Nie można jej nauczyć kogoś ani samemu się nauczyć. Gdyby to było możliwe, wszyscy podejmujący działalność gospodarczą mieliby takie same szanse na sukces¹⁷.

Zdaniem Misesa przedsiębiorca nie zmierza do stanu jednostajnie funkcjonującej gospodarki, lecz chce – osiągając zysk – najskuteczniej usunąć dyskomfort związany z błędną alokacją zasobów. „Przedsiębiorca – pisze Mises – pełni funkcję instancji, która nie pozwala na utrzymywanie się stanu produkcji niezaspokajającego najpilniejszych potrzeb konsumentów najtańszymi metodami. [...] Odgadują życzenie konsumentów i starają się zaspokoić ich potrzeby”¹⁸. Przedsiębiorca, którego motywacją jest zysk, będzie starał się znaleźć jak najlepsze rozwiązanie, to znaczy takie, które doprowadzi do najefektywniejszego wykorzystania tych czynników produkcji, których spożytkowanie umożliwi zaspokojenie najpilniejszych potrzeb klientów. Przedsiębiorca, licząc na zysk, musi więc cały czas dostosowywać produkcję do oczekiwań konsumentów. Dlatego też zysk z przedsiębiorczości to sygnał ze strony zadowolonych klientów. Zysk przedsiębiorcy nie jest jednak związany ani z ilością fizycznego produktu, ani z wielkością kapitału, lecz ze zdolnością przewidywania przyszłego stanu rynku, czyli relacji pomiędzy popytem a podażą. „Piekarze uwzględniają to, że gospodynie potrzebują codziennie nowego bochenka chleba, a wytwórcy trumien to, że łączna liczba trumien wyprodukowanych w ciągu roku nie może przekroczyć liczby zmarłych w tym czasie”¹⁹. Zysk jest więc w pewnym sensie zjawiskiem społecznym odzwierciedlającym preferencje uczestników rynku. „Spekulacja nastawiona na zysk – podkreśla autor *Ludzkiego działania* – jest siłą napędową zarówno rynku, jak i produkcji”²⁰. Pisz:

Siłą napędową procesu rynkowego nie są ani konsumenci, ani właściciel środków produkcji – ziemi, dóbr kapitałowych i pracy – lecz przedsiębiorcy zajęci

¹⁶ Ibidem, s. 94.

¹⁷ Ibidem, s. 495–496.

¹⁸ Ibidem, s. 288.

¹⁹ Ibidem, s. 494–495.

²⁰ Ibidem, s. 282.

organizacją i spekulacją. Ich zyski pochodzą z wykorzystania różnic w cenach. Obdarzeni większą spostrzegawczością i umiejętnością lepszego przewidywania niż inni, potrafią dostrzec źródła zysku²¹.

Israel Kirzner

Ekonomistą, który przedsiębiorczości poświęcił w swych pracach więcej miejsca niż inni, był Israel Kirzner. Kirzner w przeciwieństwie do Schumpetera uważa, że przedsiębiorca, działając w stanie nierównowagi, zmierza swoim działaniem do stanu równowagi²². „Przedsiębiorca – pisze Kirzner – doprowadza niezgodne elementy wynikające z wcześniejszej rynkowej niewiedzy do wzajemnego dostosowania”²³. Rola przedsiębiorcy odzwierciedla więc niestabilność i nierównowagę rynkową. Kirzner odrzuca także Schumpeterowskie rozumienie przedsiębiorcy jako innowatora: „Dla mnie funkcja przedsiębiorcy polega nie na zmianie krzywych kosztu i przychodu, które go dotyczą, lecz na zauważeniu, że faktycznie się one zmieniły”²⁴. Cechą charakterystyczną przedsiębiorcy jest czujność (*alertness*), czyli umiejętność odkrywania nowych celów i możliwości²⁵. Kirzner

²¹ Ibidem, s. 282. Kontynuator i komentator myśli Misesa, Murray N. Rothbard, pisze o przedsiębiorcy-kapitaliście: „Są to ludzie, którzy inwestują w »kapitał« (ziemię i/lub dobra kapitałowe) wykorzystywane w procesie produkcji. Rolą przedsiębiorcy-kapitalisty jest zapłata właścicielom czynników produkcji, zanim dobiegnie końca cały proces produkcji i wykorzystanie nabytych dóbr produkcyjnych w celu wytworzenia produktu bardziej teraźniejszego, który zostaje sprzedany” (M.N. ROTHBARD: *Ekonomia wolnego rynku*. T. 2. Przeł. R. RUDOWSKI. Warszawa 2007, s. 235). W przeciwieństwie do Schumpetera, który definiował przedsiębiorcę jako innowatora, wprowadzającego nowe metody produkcji i tworzącego nowe produkty, Rothbard twierdzi, że innowacyjność jest tylko jednym z elementów przedsiębiorczości, ale nie najważniejszym. Działalność przedsiębiorcy związana jest z istnieniem niepewności (ibidem, s. 280). „Przedsiębiorcy-kapitaliści podejmują ryzyko spekulacji na niepewnym rynku; ich inwestycje mogą przynieść zyski, mogą nie przynieść ani zysków, ani strat, lub mogą zakończyć się stratami” (ibidem, s. 281). „Im większy zysk przedsiębiorcy, tym cenniejsza jego rola, gdyż większe niedostosowanie odkrył i zwalcza” (ibidem, s. 242). Pod warunkiem wszakże, że nie jest to wynik decyzji politycznej, np. jeśli rząd wyda nakaz posiadania gaśnicy w każdym samochodzie i jakaś firma na tym zarobi, nie oznacza to, że przedsiębiorca odkrył jakieś niedostosowanie rynku, które teraz skutecznie zwalcza. „Kapitał nie »rodzi« zysków. Ich źródłem są mądre decyzje” (ibidem, s. 243).

²² I. KIRZNER: *Konkurencja i przedsiębiorczość*. Przeł. K. ŚLEDZIŃSKI. Warszawa 2010, s. 74–75. Według Schumpetera przedsiębiorca dąży do zburzenia zastanej równowagi.

²³ Ibidem, s. 75.

²⁴ Ibidem, s. 82.

²⁵ Ibidem, s. 41. Łacińskie słowo *prehendo*, od którego pochodzi słowo francuskie i angielskie *entrepreneur*, znaczy *odkryć, zobaczyć, dostrzec, zdać sobie sprawę, złapać, wcześniej niż inni*, o czym świadczy prefix *pre-*. Jesus Huerta De Soto uważa, że istotą przedsiębiorczości jest *perspi-*

uważa, że przedsiębiorczość nie polega na reagowaniu na zmiany, dostosowywaniu się niejako do rynku, nawet jeśli owo dostosowywanie byłoby maksymalizacją. Tu bowiem zakłada się, że relacja środek – cel jest znana. Kirzner uważa natomiast, iż podejmowanie decyzji w sytuacji braku znajomości relacji środek – cel może obalić alokacyjne wyjaśnienie (działamy tak, aby najefektywniej ulokować zasoby).

Kirzner podobnie jak Mises podkreśla niepewność sytuacji, w jakiej przyszło działać przedsiębiorcy. Przedsiębiorczość, jak podkreśla, jako wyczulenie na nowe możliwości pojawia się w świecie niedoskonałej wiedzy o przyszłości²⁶. Wiedza, której korelatem ma być czujność, którą to winien charakteryzować się przedsiębiorca, nie oznacza dla Kirznera wiedzy merytorycznej, lecz wiedzę, „gdzie znaleźć dane rynkowe”²⁷.

Zdaniem Kirznera przedsiębiorca nie wymyśla rzeczy z niczego, lecz dzięki swojej czujności wykorzystuje istniejące możliwości, które nie zostały dostrzeżone przez innych²⁸. Dlatego też do istoty przedsiębiorczości nie należy inwestowanie; zyskiem dla przedsiębiorcy jest bowiem różnica pomiędzy tym, co chcą zapłacić kupujący, a tym, ile chcą otrzymać sprzedający. Żadna inwestycja nie jest potrzebna²⁹.

Zakończenie

Ekonomiści ze szkoły austriackiej zakładają, że istotę przedsiębiorczości stanowi działanie zgodne z uniwersalnymi i intellibilnymi prawami ekonomicznymi, czyli takimi, na które czynniki polityczne nie mają wpływu. Oznacza to, że jedynymi wyznacznikami działalności przedsiębiorcy jako przedsiębiorcy są motywy ekonomiczne i prawa rynku, bez których, jak podkreśla Mises, przedsiębiorca nie może się obejść³⁰. Działalność przedsiębiorcy wolna jest od wszelkich powiązań z władzą mających na celu osłabienie bądź wyeliminowanie konkurencji.

cacia – czujność, *perspicaz* oznacza bardzo przenikliwe i dalekosiężne spojrzenie. Zob. J. HUERTA DE SOTO: *Szkoła austriacka*. Przeł. K. ŚLEDZIŃSKI. Warszawa 2010, s. 31.

²⁶ Ibidem, s. 44.

²⁷ Ibidem, s. 70. „Ostatecznie zatem rodzajem wiedzy potrzebnym do bycia przedsiębiorczym jest świadomość ‘gdzie szukać wiedzy’, a nie merytoryczne obeznanie z zakresem pojęcia informacji rynkowej. Słowem, które w najlepszy sposób oddaje ten rodzaj ‘wiedzy’, wydaje się czujność”. Ibidem, s. 71.

²⁸ „Także w rozwoju gospodarczym przedsiębiorca odpowiada na warunki, a nie je tworzy; wykorzystuje możliwość zysku, nie kreuje”. Ibidem, s. 76.

²⁹ Ibidem, s. 53.

³⁰ L. VON MISES: *Ludzkie działanie...*, s. 251.

Przedsiębiorca musi oczywiście brać pod uwagę niepewność wynikającą z niezależnych od rynku decyzji rządowych, lecz jeśli te polityczne czynniki stają się wyznacznikami jego postępowania, przestaje on być przedsiębiorcą *sensu stricto*. Sens przedsiębiorczości zmienia się bowiem w momencie, gdy środki ekonomiczne prowadzące do zysku zostają zastąpione środkami politycznymi. W upolitycznionej gospodarce przedsiębiorca chce obejść prawa rynku przy pomocy metod politycznych³¹.

Neutralność przedsiębiorcy manifestuje się nie tylko w jego stosunku do polityki, lecz także w jego stosunku do moralności. Jak twierdzi Mises:

Przedsiębiorcy nie ponoszą winy za to, że konsumenci – zwykli ludzie – wolą alkohol od Biblii i powieści kryminalne od poważnych dzieł, a rządy interesują bardziej karabiny niż masło. Przedsiębiorca nie osiąga większych zysków ze sprzedaży „złych” rzeczy niż ze sprzedaży „dobrych”. Jego zyski są tym większe i lepiej udaje się mu zapewnić konsumentom te rzeczy, których najbardziej się domagają. Ludzie nie piją napojów alkoholowych po to, żeby uszczęśliwić „kapitał alkoholowy”, i nie idą na wojnę po to, żeby zwiększyć zyski „producen-tom śmierci”. Istnienie przemysłu zbrojeniowego jest skutkiem wojowniczych zapędów, a nie ich przyczyną³².

Pamiętając jednak, że zysk przedsiębiorcy nie sprowadza się do wymiaru materialnego, możemy przyjąć, że w pewnych wypadkach może on zrezygnować z zysku pieniężnego czy kapitałowego kosztem zysku moralnego.

Bibliografia

BOAZ D.: *Libertarianizm*. Przeł. D. JURUŚ. Poznań 2005.

HAYEK F.A. VON: *Economic Thought VI: The Austrian School*. On: *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Ed. D.L. SILLS. New York 1968.

³¹ „Ekonomiści nazywają ten proces poszukiwaniem zysku (*rent-seeking*) czy poszukiwaniem transferu (*transfer-seeking*). Oto kolejna ilustracja Oppenheimerowskiej dystynkcji pomiędzy ekonomicznymi i politycznymi środkami. Niektóre jednostki i firmy tworzą bogactwo, produkują dobra, wytwarzają żywność i rzeczy, które ludzie chcą nabyć, lub świadczą pożyteczne usługi, z których ludzie chcą skorzystać. Inni uważają, iż łatwiej udać się do Waszyngtonu, stolicy stanu czy ratusza i otrzymać subwencję, zwolnienie z cła czy rozporządzenie, które uderzy w ich konkurentów. Są to polityczne metody wzbogacania się, które niestety rozwijają się szybciej niż metody ekonomiczne”. Zob. D. BOAZ: *Libertarianizm*. Przeł. D. JURUŚ. Poznań 2005, s. 250. Ten moralny aspekt przedsiębiorczości wart jest szczególnego podkreślenia, często bowiem za człowieka przedsiębiorczego uchodzi ktoś, kto potrafi „załatwić” sprawę czy zarobić, korzystając z wszelkich sposobów.

³² L. VON MISES: *Ludzkie działanie...*, s. 259.

- HUERTA DE SOTO J.: *Szkoła austriacka*. Przeł. K. ŚLEDZIŃSKI. Warszawa 2010.
- JURUŚ D.: *Ekonomiczne i etyczne podstawy libertarianizmu*. „Ruch Filozoficzny”, T. 64/2007, nr 1, s. 99–115.
- JURUŚ D.: *W poszukiwaniu podstaw libertarianizmu*. Kraków 2012.
- KIRZNER I.: *Konkurencja i przedsiębiorczość*. Przeł. K. ŚLEDZIŃSKI. Warszawa 2010.
- MENGER C.: *Untersuchungen über die Methode der Sozialwissenschaften und der Politischen Oekonomie insbesondere* [1883]. In: *Gesammelte Werke*. Bd. 2. Tübingen 1969.
- MISES L. VON: *Ludzkie działanie*. Przeł. W. FALKOWSKI. Warszawa 2007.
- MOSER J.: *The Origins of the Austrian School of Economics*. „Humane Studies Review”, Vol. 11/1997, No. 1.
- ROTHBARD M.N.: *Ekonomia wolnego rynku*. Przeł. R. RUDOWSKI. T. 2. Warszawa 2007.
- SMITH B.: *Austrian Economics and Austrian Philosophy*. In: *Austrian Economics*. Eds. W. GRASSL, B. SMITH. London–Sydney 1986.
- TAYLOR T.C.: *An Introduction to Austrian Economics*, [www. mises.org/austecon.asp](http://www.mises.org/austecon.asp) [dostęp: 18.02.2012].

Wychowanie do przedsiębiorczości w systemie szkolnym i edukacji pozaszkolnej na ziemiach XIX-wiecznej Polski porozbiorowej

Streszczenie

Artykuł, poruszając zagadnienia związane z kształtowaniem postaw przedsiębiorczych wśród dzieci i młodzieży w porozbiorowej Polsce XIX wieku, próbuje udzielić odpowiedzi, czy zjawisko takie miało wówczas miejsce, a jeśli tak – jak i w jakim stopniu się przejawiało.

Autorka, bazując na źródłach w postaci wspomnień i pamiętników, np. Anny Potockiej czy Anny Dzieduszyckiej ukazuje obraz ziemiańskich rodzin i tego, w jaki sposób wychowywano w nich dzieci i młodzież, włączając w proces wychowania elementy, które na miarę tamtych czasów uznać by można za wychowanie do przedsiębiorczości.

W tekście dokonano również swoistego przeglądu systemu szkolnictwa na terenie Księstwa Warszawskiego. Analizując ówczesne programy nauczania dostrzeżono pojawiający się w szkołach elementarnych (miejskich i wiejskich), obok nauki czytania, pisania i rachunków, element praktyczny w postaci kształcenia w zakresie np. pomiaru gruntów, podstaw prawa, czy też zagadnień związanych z handlem. Praktyczne umiejętności nabywane przez uczniów szkół elementarnych, jak również szkół średnich, były przydatne młodym ludziom rozpoczynającym pracę na roli, w przemyśle, rzemiośle lub handlu, jednakże, biorąc pod uwagę poziom szkolnictwa, o czym również mowa w artykule, nie można ich uznać za systemowe, świadome kształtowanie postaw przedsiębiorczych wśród młodych ludzi.

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość, pieniądz, zbytek, oszczędność, bogactwo

Summary

The author wonders if the young people in the Period of Partitions in Poland in the 19th century were being educated to entrepreneurial development. Basing on some historical sources, for example, diaries and memories of Anna Potocka and Anna Dzieduszycka, the author focuses attention on what could be considered to be education for entrepreneurship in noble families in those times. The education system, for example in the region of Warsaw Principality, was reviewed in the text. The author shows that the elementary school curriculum (both in countries and in towns) included besides reading, writing and maths, practical skills, for example land measurement, the foundations of law and trade. Although those practical skills were very useful

for the young people starting to work on the farm, in industry, crafting, and trade, they can not be regarded as the part of a systemic and intentional shaping of entrepreneurial attitudes in the young people in those times.

Key words: entrepreneurship, money, lap of luxury, thrift, richness

Współcześnie pojęcie przedsiębiorczości jest coraz bardziej powszechne, a kształtowanie postaw przedsiębiorczych jest zjawiskiem dotyczącym nie tylko ludzi dorosłych, ale również elementem wychowania, czego dowodem jest wprowadzenie w roku 2002 do ramowego programu nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych przedmiotu z zakresu podstaw przedsiębiorczości¹. Jak jednak pojęcie to rozumiane było na przykład w wieku XIX? W jaki sposób, jeśli w ogóle miało to miejsce, kształtowano wówczas postawę przedsiębiorczą wśród dzieci i młodzieży? Czy pojęcie wychowania do przedsiębiorczości funkcjonowało w ogóle w wieku XIX, kiedy zaledwie rozpoczęto wdrażać jakiekolwiek systemowe rozwiązania w zakresie rozwoju szkolnictwa, a poziom wykształcenia społeczeństwa był niezwykle niski?²

Podjmując temat obecności pojęcia przedsiębiorczości i wychowania do przedsiębiorczości na ziemiach Polski porozbiorowej, nie sposób nie zacząć od próby wyjaśnienia tego terminu w odniesieniu do czasów współczesnych, czyli przedstawienia tego, jak jest on rozumiany dzisiaj.

Według *Słownika języka polskiego* określenie *przedsiębiorczy* oznacza „mający ducha inicjatywy, skory do podejmowania różnych spraw, zwłaszcza w dziedzinie przemysłu i handlu; pomysłowy, zaradny, rzutki”³. Człowiek przedsiębiorczy wedle *Leksykonu biznesu* to człowiek „poszukujący i stosujący nowe rozwiązania wymagające więcej energii, inicjatywy i pomysłowości, [mający – B.G.] skłonność do brania na siebie ryzyka i odpowiedzialności za swoje decyzje i działania”⁴.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26.02.2002 r. w sprawie podstawy programowej oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU. z 2012 r., poz. 204).

² Programy nauczania w szkołach elementarnych na początku wieku XIX zakładały następujący zakres kształcenia: „W szkole wiejskiej dzieci uczyć się mają: czytać druk i pismo, pisać, rachować na pamięć i cyframi do reguły trzech włącznie, nauki moralnej i religii. W klasie ostatniej, trzeciej, przydatna będzie nauka zachowania zdrowia i wiadomości rolnicze: o zasiewie traw, pasiekach, chowie i leczeniu bydła itp., nauka prostego pomiaru gruntów, znajomości miar, wag i pieniędzy oraz znajomości praw wzajemnych między obywatelami. Na wiosnę i w jesieni będą się dzieci uczyły pielęgnować drzewa owocowe, warzywa i rośliny użyteczne. W szkołach miejskich doda się wiadomości przydatne dla handlu i przemysłu oraz rysunki rzemieślnicze, dla dziewcząt zaś naukę robót kobiecych i gospodarskich”. Za: S. KOT: *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*. Wydanie drugie. T. 2. Lwów 1934, s. 242–243.

³ *Słownik języka polskiego*. Red. M. SZYMCAK. Warszawa 1999.

⁴ J. PENC: *Leksykon biznesu. Słownik angielsko-polski*. Warszawa 1997.

W leksykonie tym czytamy również: „Zachowanie przedsiębiorcze zależy od osobistej dyspozycji człowieka (ludzi) do działania (posiadanie ducha inicjatywy, pomysłowości, zaradności itp.) oraz woli jego działania wynikającej z cech charakteru (np. potrzeba rywalizacji, robienia lepiej od innych, wykazania się nieprzeciętnymi umiejętnościami itp.)”⁵.

Pisząc o przedsiębiorczości jako cesze ludzkiego charakteru, nie sposób nie nawiązać do teorii proaktywności, która swój początek wzięła z przemysłów i prac naukowych profesora psychologii, psychiatrii i neurologii Victora E. Frankla. Jako więzień obozu koncentracyjnego Auschwitz, przebywając w ekstremalnych obozowych warunkach, doszedł do wniosku, iż to, co dzieje się z człowiekiem, niezależnie od okoliczności zewnętrznych, zależy tak naprawdę od niego samego, od jego wyboru. Jak czytamy:

Każdy dzień, każda godzina w obozie dawała tysiące sposobności do dokonywania wewnętrznego wyboru, który decydował, czy ulec, czy przeciwstawić się owym siłom zewnętrznym chcącym obrabować go z samej istoty, z jego wewnętrznej wolności zmusić go do tego, żeby wyrzekając się wolności i godności, stał się igraszką i po prostu przedmiotem warunków zewnętrznych i dał się wcisnąć w formę „typowego” więźnia obozu koncentracyjnego. [...] Okazuje się, że to, co się dzieje w samym człowieku, to, co obóz z nim jako człowiekiem na pozór „robi”, jest w ostatecznym rozrachunku rezultatem jego wewnętrznego wyboru. Zasadniczo więc każdy człowiek może nawet w takich warunkach w jakiś sposób rozstrzygać, czy będzie typowym więźniem obozu koncentracyjnego, czy człowiekiem, który i tam zachował ludzką godność⁶.

V.E. Frankl był więc twórcą jednego z najbardziej podstawowych nawyków skutecznego działania – nawyku proaktywności, które to pojęcie jest jednym z najczęściej występujących terminów w literaturze dotyczącej zarządzania⁷.

I tak, człowiek przedsiębiorczy stawia sobie cele, realizuje je, ale także, a może przede wszystkim, w wyniku swoich wyborów kształtuje siebie oraz obraz otaczającej go rzeczywistości. Człowiek przedsiębiorczy to człowiek proaktywny – nie tylko reaguje na okoliczności zewnętrzne (jak człowiek reaktywny), ale również na nie wpływa, kreując rzeczywistość zgodnie ze swoimi planami i oczekiwaniami.

W XX i XXI wieku wielu badaczy psychologów i socjologów podjęło próbę określenia, jakimi cechami charakteryzuje się człowiek przedsiębiorczy. Wyniki badań zależały od metodologii przeprowadzonych obserwacji i dziedziny naukowej, w ramach której były prowadzone.

⁵ Ibidem.

⁶ V.E. FRANKL: *Psycholog w obozie koncentracyjnym*. Przeł. S. ZGÓRSKA. Warszawa 1962, s. 75.

⁷ S.R. COVEY: *Siedem nawyków skutecznego działania*. Warszawa 2001, s. 72.

I tak na przykład Michael Schrage po badaniach przeprowadzonych na założycielach i właścicielach firm stwierdził, iż sukcesy odnosiły osoby, które miały największą potrzebę wysokich osiągnięć, niską potrzebę siły lub dominacji, posiadały wysoką samoświadomość i świetne umiejętności społeczne, w tym doskonałą wiedzę rynkową i umiejętności budowania relacji z innymi ludźmi⁸.

David A. Whetten i Kim S. Cameron⁹, amerykańscy profesorowie specjalizujący się w dziedzinie zarządzania i kultury organizacji, po przebadaniu reprezentatywnej grupy przedsiębiorców dowiedli, iż najważniejsze cechy, które charakteryzują przedsiębiorców, a więc ludzi przedsiębiorczych, to umiejętności personalne rozumiane jako wysoka świadomość swoich celów, priorytetów i wartości, umiejętność kierowania stresem, zarządzania czasem, rozwiązywania problemów w sposób kreatywny. Drugim najważniejszym wyróżnikiem charakterystycznym dla badanych przedsiębiorców są ich umiejętności interpersonalne oznaczające m.in. umiejętności komunikowania się z innymi, motywowania innych oraz zarządzania konfliktem¹⁰.

Analizując powyższe wyniki badań, można wyłonić kilka cech specyficznych dla przedsiębiorczych ludzi biznesu:

- potrzeba wysokich osiągnięć bez potrzeby siły lub dominacji;
- umiejętności społeczne (budowanie relacji, komunikowanie się z innymi, motywowanie innych, zarządzanie konfliktem);
- umiejętność kreatywnego rozwiązywania problemów.

I choć cechy powyższe określone przez Schrage'a, Whettena i Camerona odnoszą się do działalności człowieka w sferze biznesu, prowadzonego przez niego przedsiębiorstwa, to niektóre z nich przekładają się na te przytoczone wcześniej, a zdefiniowane przez słowniki językowe. Przykładowo potrzeba wysokich osiągnięć to poniekąd potrzeba rywalizacji, zaś umiejętność kreatywnego rozwiązywania problemów to nic innego, jak poszukiwanie i stosowanie nowych rozwiązań wymagających większej energii, inicjatywy i pomysłowości.

Nad problemem przedsiębiorczości skupiają się współcześnie socjolodzy, psychologowie, specjaliści z zakresu zarządzania. Coraz częściej pochyłają się nad tą kwestią pedagodzy, którzy stoją przed wyzwaniem wykształcenia postaw przedsiębiorczych u dzieci i młodzieży. Jak jednak obecne rozumienie tego pojęcia można odnieść do wieku XIX?

Terminy *przedsiębiorczość* i *wychowanie do przedsiębiorczości* w odniesieniu do wieku XIX znacząco odbiegają od tego, jak je rozumiemy obecnie. Można wręcz powiedzieć, że zjawisko takie jak przedsiębiorczość w wieku XIX w ogóle nie funkcjonowało¹¹. Istotny jednak jest fakt, iż w *Słowniku języka polskiego*

⁸ S. WITKOWSKI: *Psychologia sukcesu*. Warszawa 1994.

⁹ David A. Whetten – amerykański profesor z zakresu nauk o organizacji, skuteczności organizacyjnej, Kim S. Cameron – amerykański profesor nauk o zarządzaniu i organizacji.

¹⁰ A. KOŹMIŃSKI, W. PIOTROWSKI: *Zarządzanie, teoria i praktyka*. Warszawa 1994.

¹¹ S.B. LINDE: *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa 1807–1814, s. 1084.

Samuela Bogusława Lindego z pierwszej połowy XIX wieku nie znajdziemy hasel *przedsiębiorczość* czy *przedsiębiorczy*, obecny jest natomiast czasownik *przedsięwziąć* z definicją „stanowić, co u siebie, umyślić”, etymologicznie związany z określeniem *przedsiębiorczość*, oraz rzeczownik *przedsięwzięcie*: „postanowienie, umyślenie”¹². Tak więc z pewnością nie można stwierdzić, że w wieku XIX pojmowano przedsiębiorczość tak samo czy choćby znacząco podobnie jak dzisiaj. Nie można jednak zapominać, że ceniono cechy, które zbliżone były do dzisiejszych cech człowieka przedsiębiorczego, takie jak zaradność i pracowitość. Już bowiem w wiekach średnich cechy, takie jak energia, zaradność właśnie i umiejętności pozwalające np. na pracę w warsztacie, były przymiotami, które oprócz majątku bardzo ceniono przy wyborze życiowego partnera: „dla mężczyzny bardziej liczyła się gospodarność kobiety, która mu poprowadzi gospodarstwo [...], kobieta także szukała męża wśród mężczyzn energicznych i umiejących pracować w warsztacie”¹³. Tak więc cechy charakterystyczne dla człowieka przedsiębiorczego (oczywiście pamiętamy, że chodzi o przedsiębiorczość na miarę czasów, o których mowa), z pewnością stanowiły istotny argument przemawiający na przykład za wyborem go na życiowego partnera. W czym jednak przejawiało się wychowanie do przedsiębiorczości w wieku XIX? Czy w XIX-wiecznej rodzinie, w szkole – elementarnej, średniej, gimnazjum lub szkole realnej – kładziono nacisk na kształtowanie postaw przedsiębiorczych? Jeśli tak, to poprzez jakie metody dydaktyczne były one kształtowane? A może, ze względu na fakt, iż wiek XIX to czas, kiedy na mapie Europy nie było państwa polskiego, w polskich domach i w szkołach wychowaniu przyświecały jednak inne wartości niż przedsiębiorczość?

W Polsce wiek XIX to czas zaborów, kiedy polskiemu społeczeństwu groziła utrata zbiorowej tożsamości. Poczucie konieczności zachowania przynależności narodowej, wartości i obyczajów najbardziej obecne było w środowisku ziemiańskim, dlatego też wielką wagę przywiązywano do zagadnień wychowania młodego pokolenia. Oprócz kwestii zdrowia fizycznego, higieny czy konwenansów (zasad życia towarzyskiego) najważniejszymi wartościami w wychowaniu były religia i patriotyzm¹⁴. Sprawę narodową łączono z religią, zaś samo wychowanie religijne było podstawą oddziaływania wychowawczego. Pilnowano więc, aby dzieci uczestniczyły w mszach świętych, z odpowiednią czcią odnosiły się do dewocjonałów, uczono je historii Kościoła, rodzina odbywała wspólne

¹² Ibidem.

¹³ H. KRZYSTECZKO: *Modele i wartości rodziny dawnej i współczesnej*. W: *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*. Red. W. KORZENIOWSKA, U. SZUŚCIK. Kraków 2005, s. 131.

¹⁴ O każdym z tych elementów szczegółowo czytamy w opracowaniu Anety BOŁDYREW: *Wzorce wychowania dzieci i młodzieży jako element integrujący kulturę życia rodzinnego polskiego ziemiaństwa w dobie zaborów*. W: *Wychowanie w rodzinie*. T. 1. *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*. Red. S. WALASEK, L. ALBAŃSKI. Jelenia Góra 2011, s. 53–87.

modlitwy¹⁵. Dla ukształtowania postaw patriotycznych krzewiono wiedzę z zakresu polskiej historii i kultury – podczas rodzinnych i towarzyskich spotkań słuchano Chopina, w rodzinnym gronie czytywano na głos Sienkiewicza, Kraszewskiego, Mickiewicza, na ścianach ziemiańskich dworów wisiały reprodukcje Matejki, Grottgera, Kossaka.

O ile w latach czterdziestych wieku XIX na terenie na przykład zaboru pruskiego w pedagogice ukształtował się nurt romantyczny¹⁶, to jednak w drugiej połowie XIX wieku, gdy sytuacja gospodarcza sprawiła, że warunki bytowe polskiego ziemianstwa zaczęły znacząco ograniczać możliwości życia na oczekiwanym poziomie, w wielu rodzinach zwrócono również uwagę na to, aby dzieci były przystosowane do trudów życia. Trudno nie zgodzić się z wnioskami, jakie wysnuwa badaczka Aneta Bołdyrew: „W zaleceniach pedagogów, w prasie i literaturze pięknej coraz większy akcent kładziono na uczenie mobilności, zaradności, samodzielności, oszczędności, pewności własnych przekonań, szacunku do pracy”¹⁷.

Ten dziewiętnastowieczny pozytywizm w pedagogice w Polsce przejawiał się nie tylko jako ruch filozoficzno-naukowy, ale również jako ruch polityczno-społeczny i publicystyczno-literacki. Jego przedstawicielami byli między innymi: Aleksander Świętochowski – publicysta, pisarz, filozof; Adolf Dygasiński – powieściopisarz, publicysta, pedagog; Eliza Orzeszkowa czy Bolesław Prus. Twórczość publicystyczna i literacka przedstawicieli nurtu pozytywistycznego ukazywała wzorce wychowawcze oparte na – jak trafnie określił to Świętochowski – „bohaterstwie umiejętności życia”, nie zaś, jak to było w epoce romantyzmu, na „bohaterstwie śmierci”¹⁸. Idea pracy organicznej, główne hasło pozytywizmu, zakładała pracę u podstaw zmierzającą do zwiększenia społecznej świadomości i wykształcenia w społeczeństwie nie tylko tożsamości narodowej, ale również postaw, zachowań i umiejętności, których posiadanie przez Polaków było niezbędne dla modernizacji kraju. To ostatnie miało być następstwem nowej edukacji, w której obok podnoszenia moralności społeczeństwa, poziomu życia obywatelskiego i kulturalnego ważne miało być również nauczanie racjo-

¹⁵ Ibidem, s. 65–68.

¹⁶ Przedstawiciele nurtu romantycznego w pedagogice lat czterdziestych XIX wieku to m.in.: Karol Libelt, August Cieszkowski, Bronisław Trentowski, Ewaryst Estkowski. Romantyczny nurt w pedagogice przedkładał w wychowaniu istotę narodu i narodowości w ich historycznym rozwoju, zaś drogą realizacji idei narodowości miała być pedagogika narodowa (Trentowski). Co prawda pamiętano również o konieczności kształcenia i wychowywania dzieci i młodzieży w aspekcie praktycznym, sugerując na przykład, iż szkoła elementarna powinna przygotować młodych ludzi do pracy zawodowej, niezbędnej do tego, aby mogli oni wypełniać swoje obowiązki obywatelskie i społeczne (Libelt), jednak to filozofia narodowa była w nurcie romantycznym przedmiotem i podmiotem wychowania. Zob. J. DRAUS, R. TERLECKI: *Historia wychowania. Podręcznik akademicki*. Kraków 2010, s. 106–108.

¹⁷ A. BOŁDYREW: *Wzorce wychowania...*, s. 73.

¹⁸ J. DRAUS, R. TERLECKI: *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*. Kraków 2005, s. 108.

nalnego gospodarowania¹⁹. I tu istotnym elementem wychowawczym była praca – podkreślano jej wagę jako elementu wychowania człowieka uspołecznionego, który poprzez pracę przyczynia się do rozwoju społecznego i gospodarczego kraju²⁰.

Wychowawcza rola pracy, znana i doceniana już w starożytności²¹, to zarówno przygotowanie człowieka do pracy, ale również kształtowanie jego osobowości poprzez pracę. Towarzysząca człowiekowi przez całe życie w aspekcie moralnym i duchowym pomaga mu urzeczywistnić samego siebie, pozwala bardziej stawać się człowiekiem²², w aspekcie praktycznym uczy dokładności, oszczędności, systematyczności, czystości, punktualności. To praca właśnie uczy odpowiedzialności za podjęte działania, uczy planowania czy pracy w zespole, kształtuje więc cechy charakterystyczne ludzi przedsiębiorczych²³. Nie będzie zatem nadużyciem, jeśli powiemy, iż XIX-wieczne podejście do wychowawczego charakteru pracy, choć być może nieco odmienne od dzisiejszego, również wpływało na kształtowanie postaw przedsiębiorczych, nawet jeśli przedsiębiorczość ta była pojmowana nieco inaczej niż współcześnie.

Praca obecna w życiu człowieka na każdym etapie może realizować swoją funkcję wychowawczą zarówno w domu – w środowisku najbliższych, jak i w szkole, ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych czy organizacjach młodzieżowych²⁴. W wieku XIX, kiedy system szkolnictwa na ziemiach polskich był zaniedbany i wymagał znaczących reform, niezwykle ważną, żeby nie powiedzieć najważniejszą rolę w wychowaniu młodych pokoleń odgrywał dom rodzinny, który stał się depozytariuszem polskości, wartości patriotycznych i był przede wszystkim odpowiedzialny za kształtowanie określonych przedsiębiorczych postaw młodych ludzi. To rodzice uczyli dzieci „umiejętności przetrwania”, zaradności – jak prowadzić gospodarstwo, jak zarządzać majątkiem.

Przykładem, w jaki sposób rodzice w XIX-wiecznych rodzinach ziemiańskich kształtowali postawę przedsiębiorczą u swoich dzieci, jest opisana przez Joannę Zdziebło ziemiańska rodzina Reitzesteinów, co prawda nie polska, ale funkcionu-

¹⁹ Ibidem, s. 109.

²⁰ Ibidem, s. 105.

²¹ Świadczą o tym wzmianki o wychowaniu przez pracę obecne w np. Kodeksie Hammurabiego, przekazach egipskich czy w Biblii.

²² H. KOPIEC: *Kontrowersje wokół pracy jako wartości wychowawczej*. W: *Człowiek w pedagogice pracy*. Red. B. BARANIAK. Warszawa 2012, s. 136.

²³ Zob. W. DUDA, D. KUKLA: *Przedsiębiorczość, jako element wychowania do pracy we współczesnej szkole*. Rocznik pedagogiczny „Edukacja, Wychowanie, Resocjalizacja”. Red. B. URBAN. 2011, s. 91, <http://www.rocznik.kn.edu.pl/p/wydanie-2011.html>.

²⁴ W. CICHON: *Wartość, człowiek, wychowanie*. Kraków 1996, s. 35, zob. również: W. DUDA, D. KUKLA: *Przedsiębiorczość, jako element wychowania do pracy we współczesnej szkole...*, s. 91.

jąca na terenie porozbiorowej Polski (Pawłowice, Pielgrzymowice)²⁵. Rodzina ta była wielopokoleniowa, w majątku mieszkali dziadkowie, rodzice i dzieci. Znamienne, że każdego dnia po śniadaniu rodzice zasiadali wspólnie do stołu i rozmawiali na temat gospodarstwa, a do spraw gospodarskich ojciec wciągał też synów²⁶. Tu także, podobnie jak w ziemiańskich, polskich rodzinach, przekazywano wartości, takie jak wiara, pobożność i posłuszeństwo. Bardzo ważnym elementem wychowawczym była również praca. Jak czytamy:

Mimo że w zamku nie brakowało służby, dzieci same wykonywały drobne czynności, nie wynosiły się ponad służbę ani mieszkańców wsi. [...] Baronowie wychowywali swoje dzieci poprzez pracę. Były to np. zajęcia w ogrodzie przy pielęgnacji kwiatów i warzyw, dojenie krów, objazdy pól z ojcem²⁷.

Oszczędności uczyła dzieci matka, która pomimo zamożności nie prowadziła wystawnego życia²⁸.

Doskonałym obrazem ukazującym XIX-wieczną polską rodzinę ziemiańską, panujące w niej stosunki oraz sposób, w jaki ojciec wychowuje syna – w poszanowaniu ziemi, pracy i człowieka – jest wydana w 1888 roku powieść Elizy Orzeszkowej *Nad Niemnem*. Benedykt Korczyński, syn powstańca z listopada 1830 roku, zakorzeniony w historii, duchu patriotyzmu i idei zbratania się wszystkich stanów w imię niepodległości Polski, jest przede wszystkim człowiekiem oddanym ciężkiej pracy oraz ziemi, o którą dba, aby rodziła plony, i którą chce utrzymać za wszelką cenę. Benedykt Korczyński, przedstawiciel nurtu pozytywistycznego, choć w imię pięknych idei sprzed powstania próbuje wprowadzić w życie koncepcję pracy u podstaw, to jednak nie do końca mu się to udaje. Witold, jego dorastający syn, już typowy pozytywista, pracując z ojcem, przyswaja praktyczną wiedzę o tym, w jaki sposób zarządzać majątkiem, jak doglądać ziemi, jak dbać o bogactwo plonów. Poprzez pracę w majątku młodzieniec uczy się, jak rozmawiać z ludźmi, łagodzić spory i rozwiązywać problemy. Będąc świadkiem konfliktu pomiędzy ojcem a rodziną Anzelma Bohatyrowicza, próbuje pojednać strony, nabywając nowe umiejętności budowania relacji, które obecnie, w wieku XXI, są niezwykle cenne, pożądane i niezbędne u ludzi zarządzających przedsiębiorstwem²⁹.

W tym miejscu należy wspomnieć również o dziewiętnastowiecznej tendencji w wychowaniu dziewcząt na kobiety gospodarne, oszczędne, radzące sobie

²⁵ J. ZDZIEBŁO: *Wartości przekazywane w rodzinach ziemiańskich na przykładzie górnośląskich Reitzensteinów*. W: *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*. Red. W. KORZENIOWSKA, U. SZUŚCIK. Kraków 2005, s. 183–190.

²⁶ Na podstawie wywiadów przeprowadzonych przez Joannę Zdziebło z żyjącymi potomkami rodziny, za: J. ZDZIEBŁO: *Wartości przekazywane w rodzinach ziemiańskich...*, s. 186.

²⁷ Ibidem, s. 187.

²⁸ Ibidem, s. 188.

²⁹ Por. Schrage, Wetten i Cameron.

z trudami życia. Jak czytamy w wydanej w 1881 roku książce Anny Dzieduszyckiej: „społeczeństwo przestało w was widzieć ozdobę swoją jedynie, a pragnie w was mieć pracownice poważne wśród życia i trudu, i spodziewa się, iż temu sprostacie”³⁰.

O konieczności nabycia przez ziemianki umiejętności oszczędzania i gospodarowania pieniędzmi pisała również Anna z Działyńskich Potocka, podkreślając, iż to jedyna droga do uratowania podupadających majątków ziemskich w porozbiorowej Polsce³¹.

Wagę kobiecej pracy i tendencję w wychowaniu dziewcząt na dobre, oszczędne i mądre gospodynie dostrzegamy również w *Nad Niemnem*, gdzie pozytywny wzorzec kobiety energicznej i zaradnej obecny jest w osobie Marty Korczyńskiej – najbardziej pracowitej ze wszystkich bohaterów utworu. Marta Korczyńska, siostra Benedykta, z prawdziwą pasją zarządza gospodarstwem brata, oczywiście w zakresie, za jaki ówczesnie odpowiadały kobiety. Oddana pracy, odpowiedzialna, staje się wzorem do naśladowania dla Justyny Orzelskiej, panny poważnej i mądrej, choć ukształtowanej w klimacie szlacheckich konwenansów. Orzelska, zakochując się w Janie Bohatyrowiczu, przedstawicielu szlachty zagrodowej, podejmuje wyzwanie i pragnie w imię miłości „sprostać trudom życia na wsi”. Marta Korczyńska jest mentorką i nauczycielką, który przyuczy dziewczynę do ciężkiej pracy.

Poza domem rodzinnym i rodzicami za edukację dzieci i młodzieży odpowiadały szkoły. Pisząc o systemie szkolnictwa na terenach Polski porozbiorowej, pamiętać należy, iż było ono zaniedbane i wymagało poważnych reform. I tak na przykład w utworzonym w 1807 roku Księstwie Warszawskim rok później weszła w życie Ustawa szkolna³², która zakładała, że w każdym mieście, miasteczku i wsi powinna znajdować się szkoła i każde dziecko ma prawo do nauki, zaś rodzice mają obowiązek posyłania dzieci do szkoły. Ustawa regulowała również kwestie programu nauczania w szkołach elementarnych miejskich i wiejskich, który przewidywał kształcenie w zakresie pisania, czytania, liczenia (rachunki), nauki moralnej, religii, ale również nauki o zdrowiu. W wieku XIX co prawda nie przewidywano programów uczących przedsiębiorczości w rozumieniu, z jakim mamy do czynienia dzisiaj, należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że na przykład w programie nauczania w szkołach wiejskich znalazły się: wiedza z zakresu wiadomości rolniczych (siew, uprawa, prosty pomiar gruntów, znajomość miar, wag,

³⁰ A. DZIEDUSZYCKA: *Książka młodej kobiety*. Warszawa 1881, s. 156.

³¹ ANNA Z DZIAŁYŃSKICH POTOCKA: *Mój pamiętnik*. Oprac. A. JASTRZĘBSKI. Warszawa 1973, s. 275.

³² Sprawami szkolnictwa w utworzonym przez Napoleona w 1807 roku Księstwie Warszawskim zająć się miała Izba Edukacyjna powołana przez Komisję Rządową 28 stycznia 1807 roku. Członkami Izby były osoby znane, m.in. ks. Stanisław Staszic, Stanisław Kostka-Potocki, Samuel B. Linde i inni. Za: L. PAWELEC: *Reformy szkolne w pierwszej połowie XIX wieku*. „Biuletyn Historii Wychowania” 2009, nr 25. Red. W JAMROŻEK, s. 71.

pieniędzy oraz prawa między obywatelami), zaś w szkołach miejskich wiadomości z zakresu handlu, przemysłu, rysunki rzemieślnicze, dla dziewcząt nauka robót kobiecych i gospodarskich³³. To istotny praktyczny element nauczania, który poza podstawową wiedzą z zakresu czytania i pisania, umiejętności i tak niezwykle cennej w dobie powszechnego analfabetyzmu, był bardzo pomocny przy szukaniu zatrudnienia, radzeniu sobie z codzienną pracą na roli, w warsztacie czy w handlu.

W XIX wieku szkoła elementarna miała stać się instytucją niezależną od proboszcza i dziedzica, był to początek szkoły jako świeckiej instytucji społeczno-państwowej. Izba Edukacyjna, chcąc upowszechnić szkolnictwo elementarne, musiała więc zająć się również kwestią nauczycieli. 15 marca 1808 roku Izba wydała instrukcję³⁴, według której w szkołach elementarnych mogli być zatrudniani nauczyciele z odpowiednimi kwalifikacjami. Aby podjąć pracę w charakterze nauczyciela w szkole elementarnej, kandydat musiał zdać egzamin przed rektorem szkoły średniej. Ponieważ obserwowano duży deficyt w zakresie nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami, istotnym czynnikiem, który miał wpłynąć na poprawę sytuacji w tym zakresie było kształcenie nauczycieli w seminariach nauczycielskich. Na terenie Księstwa Warszawskiego istniały dwa seminaria tego typu: w Łowiczu i Poznaniu. Wkrótce, gdy Poznań dostał się pod zabór pruski, pozostało tylko seminarium w Łowiczu, ale w 1819 roku powołano do istnienia seminarium w Puławach (Instytut Nauczycieli Elementarnych i Organistów w Puławach). Warto przyrzeć się programom nauczania trzyletniego seminarium, które zakładały kształcenie przyszłych nauczycieli w zakresie wiedzy dydaktyczno-wychowawczej, ale również w obszarach praktycznych, jak na przykład pszczelarstwa i ogrodnictwa. Słuchacz seminarium nauczycielskiego mógł ponadto zajmować się również pomiarami gruntów chłopskich, sporządzaniem umów czy prowadzeniem ksiąg rachunkowych³⁵. Znajomość praktycznego zastosowania wiedzy teoretycznej (rachunki, pisanie, czytanie) z pewnością mogła być pomocna przy przekazywaniu wiedzy uczniom, choć nie mamy pewności, w jakim stopniu absolwenci seminariów nauczycielskich posiadali te umiejętności oraz w jakim stopniu wykorzystywali je podczas nauczania w szkołach elementarnych. W związku z tym, że program szkoły elementarnej określony Ustawą szkolną z 1808 roku przewidywał zdobywanie przez uczniów podstawowych umiejętności praktycznych z zakresu pomiaru gruntów, handlu, przemysłu i praw obywatelskich, można domniemywać, iż praktyczna wiedza i umiejętności zdobywane przez słuchaczy seminariów były niezbędne w pracy nauczycielskiej.

Pomimo kroków podejmowanych przez Izbę Edukacyjną w celu poprawy nauczania w zakresie szkoły elementarnej nie należy zapominać, że zapotrzebo-

³³ Ibidem, s. 72.

³⁴ W. CABAN: *Szkolnictwo elementarne na ziemi kielecko-radomskiej (1809–1862)*. Kielce 1983, s. 8. Za: L. PAWELEC: *Reformy szkolne w pierwszej...*, s. 73.

³⁵ Ł. KURDYBACHA: *Historia wychowania*. T. 2. Warszawa 1968, s. 167–168.

wanie na nauczycieli było ogromne, a to, co zostało zrobione, i tak było niewystarczające – poziom kwalifikacji nauczycieli nadal był niski, wielu z nich było nauczycielami z przypadku i posiadało jedynie podstawową wiedzę z zakresu czytania i pisania. Sytuacja ta nie zmieniła się po powstaniu w 1816 roku Uniwersytetu Warszawskiego, przy którym swoją działalność rozpoczęło kolejne Seminarium Nauczycielskie, a nawet na przestrzeni kolejnych prawie pięćdziesięciu lat³⁶. Pamiętać należy ponadto o trudnej sytuacji politycznej polskich ziem: szkoły były pod ścisłym nadzorem policyjnym, nauczyciele weryfikowani pod kątem ich poglądów politycznych, zaborcom zaś nie zależało, aby polskie społeczeństwo było światłe i dobrze wyedukowane. Dlatego też przy tak niskim poziomie wiedzy dydaktycznej, pedagogicznej nauczycieli trudno wnioskować, że oprócz podstawowej wiedzy z zakresu czytania i pisania, nauczyciele ci w sposób świadomy, przemyślany i systemowy kształcili wśród dzieci i młodzieży postawę przedsiębiorczości.

Pisząc o systemie szkolnictwa na ziemiach polskich wieku XIX, nie sposób nie wspomnieć również o szkolnictwie średnim. Na terenie Księstwa Warszawskiego w pierwszych latach po wejściu Ustawy szkolnej z 1808 roku sytuacja szkolnictwa średniego (szkoły średnie – gimnazja i szkoły realne – nazywano wówczas szkołami pierwszymi, były to szkoły wojewódzkie, wydziałowe i podwydziałowe) była nieco lepsza niż elementarnego: poziom kształcenia był o wiele wyższy niż w szkołach elementarnych, co wynikało z wysokich kwalifikacji pracujących w nich nauczycieli³⁷. Programy w gimnazjach skupione były na wykształceniu ogólnym, przygotowującym absolwentów do podjęcia studiów wyższych. Uczono w nich łaciny, języka ojczystego, historii, geografii i języków nowożytnych³⁸. Obok gimnazjów na bazie XVIII-wiecznych szkół realnych, zakładów ekonomiczno-technicznych powstały szkoły średnie, które kształcić miały przyszłych kupców, agronomów, techników i budowniczych. Szkoły te również kształciły w zakresie ogólnym, pomijały jednak niektóre przedmioty, jak na przykład języki nowożytne. Absolwenci szkół realnych po ich ukończeniu, posiadając nabyte w szkole praktyczne umiejętności, od razu rozpoczynali interesy, przystępowali do pracy, co w dobie gwałtownego rozwoju przemysłu maszynowego i fabrycznego było niezwykle pozytywnym zjawiskiem, zarówno dla gospodarki, jak i dla samych absolwentów³⁹.

Dokonując przeglądu XIX-wiecznego systemu edukacji na terenach Polski pod zaborami, trudno się doszukać systemowych rozwiązań, które zmierzałyby do kształtowania wśród dzieci i młodzieży postaw przedsiębiorczych, złasz-

³⁶ L. PAWELEC: *Reformy szkolne w pierwszej...*, s. 76.

³⁷ A. ARTYMIĄK: *Studia nad historią szkolnictwa elementarnego w obwodach kieleckim i olkuskim województwa krakowskiego 1816–1862*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, s. 69. Za: L. PAWELEC: *Reformy szkolne w pierwszej...*, s. 76.

³⁸ S. KOT: *Historia wychowania*. T. 2. Warszawa 2010, s. 194–200.

³⁹ Ibidem, s. 201.

cza jeśli chodzi o przedsiębiorczość pojmowaną w kategoriach nam współczesnych. Szkoły nie uczyły kreatywności, pomysłowości czy zasad budowania zdrowych relacji z ludźmi. Przygotowanie młodych ludzi do – jak byśmy dzisiaj powiedzieli – wejścia na rynek pracy, polegało na kształceniu praktycznych umiejętności, które będą przydatne młodemu człowiekowi, gdy zakończy szkołę i podejmie pracę: na poziomie szkoły elementarnej uczono pomiaru gruntów, podstaw handlu czy przemysłu, uprawy roli, znajomości miar, wag, pieniędzy oraz prawa między obywatelami. Podobnie było w szkołach średnich, szczególnie w szkołach realnych przygotowujących fachowców w konkretnych dziedzinach, na których było zapotrzebowanie w funkcjonującej na ziemiach polskich gospodarce.

Wydaje się, że w XIX wieku przedsiębiorczości rozumianej jako zaradność, samodzielność, umiejętność rozwiązywania problemów oraz zarządzania – jako takiego – gospodarstwem, majątkiem ziemskim, ludźmi (w majątku), w największym stopniu uczono w domach rodzinnych, szczególnie rodzin ziemiańskich, w których rozumiano ważkość edukacji i tego, jak wielką rolę w tym zakresie odgrywa środowisko rodzinne. Istotnym elementem wychowawczym zmierzającym do kształtowania cech człowieka przedsiębiorczego była w domu rodzinnym praca. Dzieci miały swoje obowiązki, które uczyły je odpowiedzialności i systematyczności. Nieco starsze, w wieku adolescencji, poznawały zasady funkcjonowania majątku, przyglądając się pracy rodziców: chłopcy – pracy ojca, dziewczęta – pracy matki, pracując wraz z nimi, nabywając coraz większych umiejętności. W tym miejscu warto też dodać, iż oprócz troski o przyszłość dzieci oraz o to, by były one przygotowane do zmagania się z trudami życia, rodzicom uczącym swoje dzieci samodzielności i pracowitości, przyświecały również wartości o charakterze „pozapraktycznym”: patriotyzm, umiłowanie ojczyzny, wiara, że kiedyś odzyska ona niepodległość, a wówczas młode pokolenie musi być przygotowane do jej odbudowy i wydzwignięcia kraju z ruiny, w jaką popadł, będąc w tak długiej niewoli.

Bibliografia

- ARTYMIAK A.: *Studia nad historią szkolnictwa elementarnego w obwodach kieleckim i olkuskim województwa krakowskiego 1816–1862*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1964.
- BOŁDYREW A.: *Wzorce wychowania dzieci i młodzieży jako element integrujący kulturę życia rodzinnego polskiego ziemiaństwa w dobie zaborów*. W: *Wychowanie w rodzinie*. T. 1: *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*. Red. S. WALASEK, L. ALBAŃSKI. Jelenia Góra 2011.
- CABAN W.: *Szkolnictwo elementarne na ziemi kielecko-radomskiej (1809–1862)*. Kielce 1983.
- CICHOŃ W.: *Wartość, człowiek, wychowanie*. Kraków 1996.
- COVEY S.R.: *Siedem nawyków skutecznego działania*. Warszawa 2001.

- DRAUS J., TERLECKI R.: *Historia wychowania. Podręcznik akademicki*. Kraków 2010.
- DRAUS J., TERLECKI R.: *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*. Kraków 2005.
- DUDA W., KUKLA D.: *Przedsiębiorczość, jako element wychowania do pracy we współczesnej szkole*. Rocznik pedagogiczny „Edukacja, Wychowanie, Resocjalizacja”. Red. B. URBAN. 2011, <http://www.rocznik.kn.edu.pl/p/wydanie-2011.html>.
- DZIEDUSZYCKA A.: *Księżka młodej kobiety*. Warszawa 1881.
- FRANKL V.E.: *Psycholog w obozie koncentracyjnym*. Przeł. S. ZGÓRSKA. Warszawa 1962.
- KOPIEC H.: *Kontrowersje wokół pracy jako wartości wychowawczej*. W: *Człowiek w pedagogice pracy*. Red. B. BARANIAK. Warszawa 2012.
- KOT S.: *Historia wychowania*. T. 2. Warszawa 2010.
- KOT S.: *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy. Wydanie drugie*. T. 2. Lwów 1934.
- KOŹMIŃSKI A., PIOTROWSKI W.: *Zarządzanie, teoria i praktyka*. Warszawa 1994.
- KRZYSZCZKO H.: *Modele i wartości rodziny dawnej i współczesnej*. W: *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*. Red. W. KORZENIOWSKA, U. SZUŚCIK. Kraków 2005.
- KURDYBACHA Ł.: *Historia wychowania*. T. 2. Warszawa 1968.
- LINDE S.B.: *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa 1807–1814.
- PAWELEC L.: *Reformy szkolne w pierwszej połowie XIX wieku*. „Biuletyn Historii Wychowania”. 2009, nr 25. Red. W. JAMROŻEK.
- PENC J.: *Leksykon biznesu. Słownik angielsko-polski*. Warszawa 1997.
- POTOCKA z DZIAŁYŃSKICH A.: *Mój pamiętnik*. Oprac. A. JASTRZĘBSKI. Warszawa 1973.
- Słownik języka polskiego*. Red. M. SZYMCHAK. Warszawa 1999.
- WITKOWSKI S.: *Psychologia sukcesu*. Warszawa 1994.
- ZDZIEBŁO J.: *Wartości przekazywane w rodzinach ziemiańskich na przykładzie górnośląskich Reitzensteinów*. W: *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*. Red. W. KORZENIOWSKA, U. SZUŚCIK. Kraków 2005.

MALWINA ROLKA

Uniwersytet Śląski

Idea przedsiębiorczości na tle przeobrażeń kultury mieszczańskiej

Streszczenie

W artykule podejmuję problem idei przedsiębiorczości w kontekście jej antropologicznych i filozoficznych źródeł, których należy poszukiwać w historycznych przekształceniach nowoczesnej kultury mieszczańskiej. Punkt wyjścia moich analiz stanowi badanie religijnej genezy idei przedsiębiorczości w protestanckim etosie pracy i zawodu-powołania, których dewaluacja w epoce oświecenia wiedzie do stopniowego ukonstytuowania się utylitarystycznego modelu kultury. Konsekwencją tych przemian jest zawężenie horyzontu aksjologicznego europejskiej kultury owocującego zanikiem różnic jakościowych na rzecz prymatu czysto ilościowego ujmowania człowieka i świata wartości. Na tym tle krytyczna analiza historycznych uwarunkowań idei przedsiębiorczości pozwala dostrzec fundamentalną problematyczność jej współczesnych interpretacji, w ramach których postawa przedsiębiorcza – nastawiona na efektywność, optymalizację zysków i skuteczność działań – definiowana jest za pomocą nieadekwatnych kategorii filozoficznych, takich jak podmiotowość, wolność, odpowiedzialność i dialog.

Słowa kluczowe: podmiotowość, wolność, wartości, moralność, kapitalizm, oświecenie, racjonalizm, nowoczesność

Summary

In my paper I undertake the problem of enterprise examining it in the context of its anthropological and philosophical roots which we should to seek in historical metamorphoses of modern bourgeois culture. Starting point of my analyses is inquiring the religious genesis of the idea of enterprise in protestant ethos of labour and calling which devaluation during the Age of Enlightenment lead to gradually forming the utilitarian model of culture. Consequence of these changes is narrow the axiological horizon of European culture down to quantitative account of man and the world of values instead of its qualitative regarding. Against this background the critical analysis of historical conditions of idea of enterprise allow to perceive the fundamental problem of its contemporary interpretations. This problem can be well expressed as an attempt to define the enterprise attitude that is concentrated on effectiveness and optimization of profits in the light of inadequate philosophical categories such as: subjectivity, liberty, responsibility or dialogue.

Key words: subjectivity, liberty, values, morality, capitalism, Enlightenment, rationalism, modernity

Wstęp

Jakkolwiek przedsiębiorczość jest pojęciem analizowanym zwykle z perspektywy ekonomicznej i/lub psychologicznej¹, nie brakuje w literaturze przedmiotu także prób szerszego – kulturowego, antropologicznego czy filozoficznego – ujęcia jej konstytutywnych elementów składowych. W obrębie interpretacji drugiego rodzaju, wśród których siłą rzeczy mieścić się muszą rozważania na temat idei przedsiębiorczości, definiuje się ją przede wszystkim jako „postawę wobec otoczenia i innych ludzi”, która „nie eliminuje z zasięgu swej aktywności drugiego człowieka, ale rozpoznając sprzyjającą okazję, popycha podmiot ku drugiemu, szukając wsparcia, by wspólnie realizować założone cele”². Pomimo że współdziałanie nie stanowi koniecznej przesłanki przedsiębiorczości i równie dobrze może się ona realizować w formie indywidualnej, „wsparcie ze strony partnera nie tylko ubogaca, lecz także znacząco wpływa na skuteczność działań”³. W takim ujęciu przedsiębiorczości możemy dostrzec dwa jej oblicza: pierwsze – odsyłające do kategorii tradycyjnie przynależnych dyskursowi filozoficznemu: podmiotowości oraz warunkujących ją wolności, odpowiedzialności i dialogu⁴ oraz drugie – które z konieczności mieści w sobie postawę utylitarną oraz nastawienie na efektywność działań, stanowiące składowe optyki zgoła przeciwstawnej akcentowanym w jej powyższym pojmowaniu wartościom. W poszukiwaniu źródła wyłaniającej się w ten sposób sprzeczności należy sięgnąć do historycznych przeobrażeń idei przedsiębiorczości stanowiących odzwierciedlenie szerszych tendencji w obrębie

¹ W ramach perspektywy ekonomicznej przedsiębiorczość jest przede wszystkim rozumiana jako szereg działań nakierowanych na generowanie korzyści rynkowych dzięki rzeczywistnianiu – *przed-się-braniu* – wyznaczonego celu. Perspektywa psychologiczna – niezwykle istotna w związku z przełożeniem idei przedsiębiorczości na język praktyki społecznej i pedagogicznej – określa typ osobowości, sprzyjający postawie przedsiębiorczej, który charakteryzuje się aktywnością, umiejętnością dostosowania się do zmiennych warunków otoczenia, poszukiwaniem, dostrzeganiem i wykorzystywaniem szans zmiany swojego położenia, innowacyjnością i skłonnością do podejmowania ryzyka. Definicję ujmującą obie perspektywy formułuje np. Krzysztof Krajewski, który przez przedsiębiorczość rozumie kompilację warunków indywidualnych, takich jak talenty, umiejętności, energia, wyobrażenia, zdrowy rozsądek czy gotowość do podjęcia ryzyka, oraz społeczno-ekonomicznych warunków otoczenia, do których można zaliczyć: dostępność zasobów, lokalne tradycje gospodarcze, chłonność społeczeństwa na inicjatywy biznesowe, politykę społeczno-gospodarczą, lokalny klimat wokół działań biznesowych itp. Por. K. KRAJEWSKI: *Przedsiębiorczość i integracja*. „Dekydent” 2002, nr 6/34, s. 28.

² T. BRZOZOWSKI: *Przedsiębiorczość jako postawa wobec innych i świata w kontekście procesu budowania płaszczyzny dialogu interpersonalnego. Perspektywa pedagogiczno-kulturowa*. „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2013, nr 8, s. 121.

³ Ibidem.

⁴ Odniesienie do wskazanych kategorii można znaleźć także np. w: A. KASPEREK: *Kulturowy wymiar przedsiębiorczości. Esej o człowieku aktywnym*. Chorzów 2004, s. 13–14.

kultury Zachodu. Przedmiotowe ujęcie przedsiębiorczości – a więc przeniesienie z dziedziny praktyki na grunt teoretyczny – pojawia się bez wątpienia w okresie rewolucji przemysłowej. Nieprzypadkowo problematyzacja wiedzy o przedsiębiorczości następuje w okresie, który jest zarazem historyczną kolebką kapitalizmu. Kapitalizm wnosił nowe formy organizacji życia społeczno-gospodarczego, dla których idea przedsiębiorczości miała niebagatelne znaczenie. Jednak kluczowy moment, w którym, jak wydaje się, należałoby uchwycić ideę przedsiębiorczości w jej historycznych przekształceniach, by jak najtrafniej wydobyć sens jej istotnych składników, zostaje przez Maxa Webera zlokalizowany w obrębie XVII-wiecznego purytańskiego etosu pracy. Zbiega się on w czasie z kształtowaniem się kondycji właściwej człowiekowi nowoczesnemu, którego znakiem rozpoznawczym okazuje się postawa przedsiębiorcza. Moment ów wydaje się najodpowiedniejszy z racji tego, że wraz z człowiekiem nowoczesnym idea przedsiębiorczości zyskuje ogromny wpływ w ramach kultury mieszczańskiej, której przeobrażenia oświetlają przesłanki tkwiące u źródeł jej powstania oraz kulturowo-historyczne tło towarzyszące pytaniu o perspektywy jej rozumienia.

Idea przedsiębiorczości u źródeł kultury mieszczańskiej

Pytanie o związki kapitalizmu i idei przedsiębiorczości przeniesione z wymiaru ekonomiczno-psychologicznego na grunt analizy właściwych im historycznych tendencji rozwojowych odsyła do ich wspólnego źródła, którego Max Weber upatruje w protestanckiej etyce ascezy właściwej społecznościom purytańskim – zarzewiu kultury mieszczańskiej. W tej perspektywie kapitalizm nie zostaje utożsamiony z dążeniem do zysku, lecz wprost przeciwnie: „może oznaczać poskromienie, a przynajmniej racjonalne ograniczenie tego irracjonalnego popędu”⁵. Weberowski *duch kapitalizmu* wyznacza ramy nie tylko dla pewnego kanonu zasad gospodarowania, ale także dla etosu, który wskazuje na wybór określonego sposobu postępowania gospodarujących osób. Ów etos streszcza się w postawie „ascezy wewnątrzświatowej” ucieleśniającej postulat etyki protestanckiej, której podstawowe składowe stanowią stosunek do pracy, nastawienie do zdobywania i posiadania dóbr materialnych oraz idea zawodu-powołania. W optyce *ducha kapitalizmu* praca okazuje się wartością samą w sobie, „wyznaczonym przez Boga samoistnym celem życia w ogóle”, natomiast „niechęć do pracy jest objawem braku stanu łaski”⁶. W związku z tym duchowi kapitalizmu zostaje podpo-

⁵ M. WEBER: *Szkice z socjologii religii*. Przeł. J. PROKOPIUK, H. WANDOWSKI. Warszawa 1984, s. 73.

⁶ Ibidem, s. 91.

rządkowane dążenie do zysku, który stanowi jedynie pochodną działania i traktowany jest jako przedmiot inwestycji w myśl biblijnej przypowieści o pomnażaniu otrzymanych od Boga talentów, ustanawiając tym samym kolejne obszary aktywności ludzkiej i potęgując siły twórcze człowieka. Największym grzechem purytanina jest zatem „bezczynność spowodowana posiadaniem bogactwa i korzystaniem zeń, pociągająca za sobą próżniactwo i pokusy ciała, a przede wszystkim odwodząca od »świętobliwego« życia”⁷. Forma kapitalizmu sprzężona z purytańskim etosem reprezentuje takie jego rozumienie, w ramach którego w sposób racjonalny zostaje ograniczone irracjonalne dążenie do zysku. Fundamentalną rolę odgrywa w jej obrębie wydobyta przez Webera kategoria zawodu-powołania (*Beruf*), określająca racjonalny porządek życia purytanina, ponieważ „tym, czego żąda Bóg, nie jest praca jako taka, lecz racjonalna praca w zawodzie”⁸, nadająca bogactwu – jako „rezultatowi wypełniania obowiązku zawodowego”⁹ – rangę moralnie dozwolonego, a nawet zalecanego. Zawód-powołanie łączy się z „uczuciem odpowiedzialności za utrzymanie [powierzonego człowiekowi posiadania – M.R.] bez uszczerbku ku chwale Boga i pomnażanie go nieustanną pracą”¹⁰ oraz ze specjalizacją, czyli doskonaleniem jego metodycznego i systematycznego charakteru, które wiedzie do „ilościowego i jakościowego polepszenia wyników pracy”¹¹.

W tak zarysowanych ramach *ducha kapitalizmu* bez wątpienia mieści się idea przedsiębiorczości, która w swoim upodobaniu do kalkulacji ryzyka oraz dążeniu do nowości i wykorzystywania szans nadarzających się w procesie realizacji wyznaczonego celu odzwierciedla jego aktywny, systematyczny i racjonalny wymiar. Nieodmiennie łączy się także w końcu z kategorią odpowiedzialności oraz specjalizacji, ponieważ podobnie jak w przypadku zawodu-powołania, obrazującego wydobyty przez Webera rodzaj stosunku do pracy, „postawa przedsiębiorcza z określonego nastawienia wobec świata zewnętrznego z czasem wskutek doświadczeń przekształca się w konkretną umiejętność, a dokładniej w szereg umiejętności”, które stanowią kanwę „rozpoznawania dogodnych lub niedogodnych warunków dla podejmowania określonych decyzji, wiążących go moralnie i materialnie”¹². Purytański etos, wiążąc dziedzinę obowiązku zawodowego z porządkiem boskim, nadaje wartość postawie przedsiębiorczej na podstawie jej znaczenia dla kategorii zawodu jako powołania przez Boga do określonego sposobu życia. Sposób życia, z którego rodzi się kapitalizm rozumiany jako „ekonomiczny racjonalizm”¹³, kształtuje zdaniem Webera zręby kultury mieszczańskiej. Natura przedsiębiorcza reprezentuje niewątpliwie typ życia miejskiego. Weber

⁷ Ibidem, s. 90.

⁸ Ibidem, s. 93.

⁹ Ibidem, s. 94.

¹⁰ Ibidem, s. 100.

¹¹ Ibidem, s. 93.

¹² T. BRZOZOWSKI: *Przedsiębiorczość jako postawa...*, s. 121.

¹³ M. WEBER: *Szkice z socjologii religii...*, s. 83.

wskazuje na przeobrażenia purytańskiego etosu ascezy w „osobliwy mieszczański etos zawodowy”, gwarantujący „faryzejsko czyste sumienie towarzyszące zdobywaniu pieniędzy, jeśli tylko odbywało się ono legalnie”¹⁴. Mieszczański etos zawodowy odsyłający do postawy biblijnego faryzeusza pojawia się na gruncie tendencji oświeceniowych, w ramach których „intensywność poszukiwań Królestwa Bożego stopniowo przemieniła się w trzeźwość cnót zawodowych, źródła religijności powoli wysychały, ustępując utylitarnemu zainteresowaniu dla spraw doczesnych”¹⁵. Idea przedsiębiorczości – nabierając w rozwijającej się kulturze mieszczańskiej nowego znaczenia – w praktyce zaczyna przyświecać celowi innemu niż dotychczas:

Mieszczański przedsiębiorca, świadom, że cieszy się pełną łaską Boga i widocznym jego błogosławieństwem, mógł – dopóki trzymał się granic formalnej poprawności i dopóki był człowiekiem nieposzlakowanym moralnie, a użytek, jaki robił ze swego bogactwa, nie budził zgorszenia – spokojnie zajmować się swoimi interesami zarobkowymi z poczuciem, że w ten sposób spełnia swój obowiązek¹⁶.

Wydobyty tu przez Webera problem – rozwój utylitarystycznej perspektywy stopniowo niwelującej religijne zapośredniczenie kapitalistycznych form życia gospodarczego – odzwierciedla zasadniczy rys kultury mieszczańskiej jako spadkobierczyni epoki oświecenia. Oświecenie, utożsamiając racjonalną naturę człowieka z naturą jako taką, nadaje poznaniu – rodzajowi działalności ludzkiej uznawanemu za najwyższy – wartość jedynie utylitarną, ponieważ, jak zauważa Jean Jacques Rousseau: „do poznania dążymy tylko dlatego, że pragniemy użyć; i niepodobna pojąć, w jakim celu ktoś nie znający pragnień ani obaw miałby sobie zadawać trud i wszystkie kłopoty rozumowania”¹⁷. W ten sposób u źródeł kultury mieszczańskiej zasada użyteczności stała się jedynym kryterium rozstrzygającym o wartości ludzkiego działania¹⁸. Emil – bohater słynnego traktatu peda-

¹⁴ Ibidem, s. 105.

¹⁵ Ibidem, s. 104.

¹⁶ Ibidem, s. 105.

¹⁷ J.J. ROUSSEAU: *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*. W: IDEM: *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*. Przeł. H. ELZENBERG. Kraków 1956, s. 156.

¹⁸ Bronisław Baczko podstaw kształtowania się w epoce oświecenia perspektywy utylitarystycznej upatruje w przeniesieniu schematu metodologicznego newtonowskiego przyrodoznawstwa na wszystkie dziedziny wiedzy o świecie i człowieku: „Człowiekowi potrzebna jest wiedza pewna i wiedzę taką uzyskać potrafi w oparciu o swe naturalne zdolności poznawcze – tego dowodzą zarówno sukcesy przyrodoznawstwa, jak i doświadczenia życia codziennego, skuteczność działań indywidualnych w osiąganiu racjonalnych celów. Zakres działalności poznawczej jest wyznaczony przez autonomiczne ludzkie potrzeby i cele – służyć ma ona pomnożeniu szczęścia jednostki i społeczeństwa. Chodzi więc o wiedzę użyteczną, obracającą się w kręgu zjawisk wyodrębnionych w świecie przez praktyczne działania ludzi”. B. BACZKO: *Człowiek i światopogląd*. Warszawa 1956, s. 52–53.

gocicznego Rousseau – jest „dzikim stworzonym do życia w miastach”, by „umieć zdobyć w nich to, co mu jest niezbędne, ciągnąć korzyść ze stosunków z ich mieszkańcami i żyć, jeżeli nie jak oni, to przynajmniej z nimi”¹⁹. W zarysowanej postawie Emila odzwierciedla się oświeceniowy pogląd na naturę poznania, który zostaje tu ujęty w kontekście sytuacji jednostki oraz charakteru relacji międzyludzkich w kształtującym się społeczeństwie nowoczesnym. Rousseau – z jednej strony przenikliwy krytyk własnej epoki, z drugiej jej nieodrodny syn – odsłaniając alienacyjne tendencje współczesnego mu społeczeństwa miejskiego – postuluje ideał człowieka natury, ale odrodzonego w kulturowych warunkach kształtującej się nowoczesności. Emil – nowy mieszkaniec miasta – jest bez wątpienia także naturą przedsiębiorczą: aktywną, umiejacą dostosować się do zmiennych warunków, dostrzegającą nadarżające się okazje, sprzyjające realizacji założonych celów; musi także wykazywać się zdolnością do podejmowania ryzyka oraz zwykłym życiowym sprytem, by przetrwać w zgoła obcych mu – jak wskazują słowa Rousseau – warunkach.

Cechę wspólną ujęć postawy przedsiębiorczej zarysowanych w *Emilu* i w koncepcji ascezy Webera stanowi takie jej rozumienie, które nie zostaje ograniczone jedynie do sfery działań ekonomicznych. Wedle tej ostatniej perspektywy, reprezentowanej na przykład przez Petera Druckera, przedsiębiorczość, choć nie ogranicza się jedynie do dziedziny gospodarki, w niej właśnie ma swoje źródła²⁰. W świetle analiz Rousseau i Webera można natomiast postawić pytanie o pochodzenie idei przedsiębiorczości jako ogólnej postawy „wobec otoczenia i innych ludzi”. U Webera wypływa ona początkowo z etosu i wiąże silnie jednostkę z porządkiem wartości religijnych; u Rousseau określa sytuację człowieka w wyalienowanym społeczeństwie nowoczesnym, a jej charakterystyczne rysy rzucają światło na nastawienie kierującego się już tylko własnym interesem mieszczkańskiego przedsiębiorcy, w które ostatecznie przekształca się wewnątrzświatowa asceza purytanina. W związku z tym problem historycznych przeobrażeń idei przedsiębiorczości zyskuje kontekst szerszy niż ekonomiczno-gospodarczy, pozwalając zarazem podjąć próbę wyjaśnienia dominującego współcześnie ujmowania jej właśnie w ramach tego ostatniego.

¹⁹ J.J. ROUSSEAU: *Emil, czyli o wychowaniu*. T. 1. Przeł. F. WRONOWSKI. Wrocław 1955, s. 257.

²⁰ P. DRUCKER: *Innowacje i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. Warszawa 1992, s. 34.

Idea przedsiębiorczości w świetle wartości i wzorców kultury mieszczańskiej

Kluczem do podjęcia tej próby jest rozważenie konsekwencji nastawienia utylitarne, które Weber diagnozuje u podstaw mieszczańskiej formacji kulturowej i które odnajdujemy zarówno w poglądzie Rousseau na poznanie, jak i w jego ideale wychowania. Idea przedsiębiorczości bez wątpienia mieści w sobie postawę utylitarłą, jednak przeobrażenia, o których mowa powyżej, sięgają pytania o miejsce tej ostatniej w hierarchii wartości kształtującej horyzont aksjologiczny kultury zachodniej. Purytański etos zawodowy, nie odrzucając i nie negując utylitarne wymiaru przedsiębiorczości, umieszcza użyteczność w perspektywie, której wymaga jej istota – podporządkowania wartości samej w sobie. W ten sposób postawa przedsiębiorcza stawiała się wartościowa ze względu na cel, któremu służyła, lecz ów cel – realizacja potencjału danego człowiekowi w życiu ziemskim przez Boga – odsyłał do porządku nadawania sensu. Przekształcenie purytańskiego etosu zawodowego w drobnomieszczańską ideologię, na które wskazuje Weber, wiąże się z widocznym u Rousseau oświeceniowym poglądem uznającym zasadę użyteczności za jedyne kryterium rozstrzygające o wartości ludzkiego działania i poznania, co w rezultacie wiedzie do usankcjonowania jej jako podstawowego sposobu myślenia o świecie i człowieku.

Dominacja nastawienia utylitarne we wszystkich sferach kultury, stanowiąc konsekwencję rozwoju kapitalizmu, pozwala wskazać źródła utożsamienia idei przedsiębiorczości ze sferą ekonomiczną, których należy poszukiwać w tendencji do zacierania się jakościowej różnicy pomiędzy wartościami. Skoro na gruncie nastawienia utylitarne wartościowe jest jedynie to, co służy czemuś innemu, nie może być mowy o żadnym celu, a jedynie o środkach. Hannah Arendt, stawiając pytanie o status kultury wobec tego przewartościowania, analizuje w obrębie mieszczańskiej formacji kulturowej zjawisko filisterstwa, które „oznacza mentalność oceniającą wszystko w kategoriach bezpośredniego użytku i wartości materialnych, a zatem mentalność nie mającą szacunku dla tego rodzaju przedmiotów i zajęć, jakie są domeną kultury i sztuki”²¹. Arendt nadaje kulturze status świata obiektywnego, który sam w sobie stanowi wartość, nie odnosząc się zatem do sfery środków, lecz celów, co staje w sprzeczności z kondycją natury filisterskiej. W tej perspektywie filisterstwo nie ogranicza się jednak tylko do pospolitej niechęci względem kultury, ponieważ tendencje, na gruncie których opanowuje ono kulturę mieszczańską, wiodą do nadania jej wytworom znaczenia instrumentalnego. Status świata kultury zostaje sprowadzony do roli środka płatniczego, a wartości dotąd mu przynależne zrównane zostają z innymi wartościami

²¹ H. ARENDT: *Między czasem minionym i przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Przeł. M. GODYŃ, W. MADEJ. Warszawa 1994, s. 238.

i tracą swoją odmienność skupiając się w „zdolności zatrzymywania na sobie naszej uwagi i poruszania naszych uczuć”²². Proces ten doprowadził do „dewaluacji wartości”, następnie do „wyprzedaży wartości”, czyli stopniowej deprecjacji, a w końcu do destrukcji dziedziny kultury jako świata obiektywnego.

W optyce analiz Arendt dezintegracja świata kultury łączy się z procesem przenikania w jego struktury mechanizmów wolnego rynku kształtujących zręby cywilizacji mieszczańskiej we wszystkich jej wymiarach: „Światopogląd mieszczański – racjonalistyczny, empiryczny, pragmatyczny – zdominował w połowie XIX wieku nie tylko strukturę techniczno-ekonomiczną, ale również kulturę, zwłaszcza porządek religijny i system edukacyjny, wpajający dzieciom właściwe motywacje”²³. Na gruncie systemu ekonomicznego, jakim jest kapitalizm, pytanie o wartość oscyluje wokół kategorii pieniądza, który, zdaniem Georga Simmela, niweluje wszelką odmienność rzeczy, do jakich się odnosi: „Pieniądz bowiem dotyczy tylko tego, co jest wspólne wszystkim przedmiotom, dotyczy wartości wymiennej, która sprowadza wszelką jakość i swoistość do pytania: ile?”²⁴. Gospodarka pieniężna, jak nazywa Simmel funkcjonowanie wolnego rynku w ramach wielkomiejskich struktur, prowadzi do unifikacji, która dokonuje się na poziomie relacji pomiędzy osobą ludzką i światem rzeczy, ponieważ skoro pieniądz staje się narzędziem eliminacji różnic jakościowych, status obu jej członów zostaje zrównany²⁵. System gospodarki pieniężnej okazuje się tu pokłosiem wzmożonego oddziaływania intelektu, który w wielkomiejskiej przestrzeni różnic zdobywa przewagę nad emocjami, kształtując nowy typ osobowości. Intelekt i pieniądz „łączy całkowita rzeczowość w traktowaniu ludzi i przedmiotów, rzeczowość formalnej sprawiedliwości, której towarzyszy często bezwzględna twardość”²⁶. Intelekt – narzędzie adaptacji do warunków wielkiego miasta²⁷ – eliminuje wszel-

²² Ibidem, s. 241.

²³ D. BELL: *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*. Przeł. S. AMSTERDAMSKI. Warszawa 1994, s. 88.

²⁴ G. SIMMEL: *Mentalność mieszkańców wielkich miast*. W: IDEM: *Socjologia*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa 1975, s. 516.

²⁵ Kwestię, którą podnosi Simmel, doskonale odzwierciedla nomenklatura terminologiczna powszechnie stosowana współcześnie w dyskursie społecznym, w obrębie której funkcjonują sformułowania, takie jak na przykład *kapitał ludzki*, *kapitał społeczny*, *zasoby ludzkie*.

²⁶ G. SIMMEL: *Mentalność mieszkańców wielkich miast...*, s. 515.

²⁷ W swoim eseju Simmel analizuje wpływ życia wielkomiejskiego na osobowość jednostki. Miasto charakteryzuje się szybkim tempem życia, ogromną różnorodnością doznań i wrażeń, natłokiem bodźców, które niezwykle silnie oddziałują na człowieka. W perspektywie problematyki osobowości intelekt stanowi narzędzie adaptacji do warunków wielkiego miasta, ponieważ stanowi najmniej wrażliwą władzę ludzką: „Intelekt, godząc się z odmiennością, opozycyjnością zjawisk, nie podlega wstrząsom i wewnętrznym zakłóceniom, za cenę których konserwatywna uczuciowość dostraja się do zmian warunków zewnętrznych. Każdy mieszkaniec wielkiego miasta – niezależnie od swych właściwości indywidualnych – musi wyrobić sobie pewien organ ochronny przed wyobcowaniem, jakim grozi mu zmienność i niejednorodność środowiska zewnętrznego”. Ibidem.

kie indywidualne cechy przedmiotów, które przekraczają procedurę logicznego rozumowania. Nowoczesna postać intelektu ma charakter kalkulujący²⁸, operuje formułami liczbowymi, przekładając na nie zarówno ludzi, jak i przedmioty, a jego wyrazem w życiu praktycznym jest funkcjonowanie gospodarki pieniężnej, w której dokonuje się zrównanie wartości jakościowych z ilościowymi.

Charakterystyczna dla nowoczesności postać intelektu formująca się w historycznym procesie postępu mieszczańskiego oświecenia została przez Maxa Horkheimera określona mianem rozumu instrumentalnego, którego sposób działania wyznacza „zdolność klasyfikowania, wnioskowania oraz dedukowania w całkowitym oderwaniu od specyfiki treści, słowem – abstrakcyjne funkcjonowanie mechanizmu myślowego”²⁹. Rozum instrumentalny, kształtując nową formę organizacji społecznej – społeczeństwo industrialne, „dla którego fabryka jest prototypem ludzkiej egzystencji i który wszelkie sfery kultury modeluje na wzór produkcji taśmowej lub zracjonalizowanych procedur biurowych”³⁰ – wiedzie do zaniku podmiotowości człowieka³¹. Według diagnozy Horkheimera wraz z postępem industrializmu i stopniowym opanowywaniem przez właściwe mu struktury wszelkich dziedzin aktywności człowieka indywiduum zostaje sprowadzone do roli egzemplarza, innymi słowy: dokonuje się tutaj powrót do gatunkowej natury człowieka, ponieważ autonomiczny rozum nadający dotychczas wyższy wymiar ludzkiej egzystencji „w całości został wprzęgnięty do procesu społecznego”, a „jego wartość operacyjna, jego rola w procesie ujarzmiania ludzi i przyrody stała się jedynym kryterium”, wedle którego „pojęcia zostały zredukowane do zbiorów cech, które są wspólne wielu egzemplarzom”³².

²⁸ Wskazywana tutaj przez Simmela redukcja intelektu stanowi dziedzictwo oświeceniowej koncepcji nauki, na gruncie której pojęcie kalkulacji odegrało kluczową rolę: „Dyskursywna forma poznania ma zawsze charakter redukcji: zmierza od tego, co złożone, na powrót do tego, co »prostek«, od pozornej różnorodności do identyczności, leżącej u jej podstaw. Myślenie wieku XVIII pozostaje przy tym fundamentalnym zadaniu i próbuje rozszerzyć je na coraz to nowe obszary. Dzięki temu rozszerzeniu pojęcie »kalkulacji« traci swoje wyłącznie matematyczne znaczenie”. I dalej: „Pojęcie »kalkulacji« sięga zatem tak daleko, jak daleko sięga samo pojęcie nauki: można je zastosować wszędzie, gdzie w ogóle stosunki pewnej różnorodności dają się sprowadzić do pewnych relacji fundamentalnych i za ich pośrednictwem w pełni określić”. E. CASSIRER: *Filozofia oświecenia*. Przeł. T. ZATORSKI. Warszawa 2010, s. 21.

²⁹ M. HORKHEIMER: *Krytyka instrumentalnego rozumu*. Przeł. H. WALENTOWICZ. Warszawa 2007, s. 37.

³⁰ Ibidem, s. 75.

³¹ „Totalna transformacja każdej literalnie sfery bytu w sferę środków prowadzi do likwidacji podmiotu, który ma się nimi posługiwać. [...] Subiektywizacja, która podnosi rangę podmiotu, zarazem wydaje nań wyrok. W procesie swej emancypacji człowiek dzieli los świata pozaludzkiego. Zapanowanie nad przyrodą obejmuje zapanowanie nad człowiekiem. Każdy podmiot nie tylko uczestniczy w ujarzmianiu zewnętrznej natury, ludzkiej i nieludzkiej, lecz – by ów cel osiągnąć – musi także ujarzmić naturę w sobie samym. Panowanie jest więc – ze względu na panowanie – »uwewnętrzniane«”. Ibidem, s. 109.

³² M. HORKHEIMER: *Krytyka instrumentalnego rozumu...*, s. 51.

Zakończenie

Wobec rozkładu idei podmiotowości nie może być dłużej mowy ani o wolności, ani o autentyzmie relacji międzyludzkich określanych przez kategorie odpowiedzialności i dialogu, w związku z czym rodzi się pytanie o możliwość ujmowania za ich pomocą współczesnego rozumienia idei przedsiębiorczości. Czy sprzeczność pomiędzy nimi oraz dominującą rolę kryterium użyteczności nie zasadza się na tym samym braku adekwatności pomiędzy porządkiem wartości a praktyką życiową, które ujawnia Weber, analizując rozwój drobnomieszczańskiej ideologii? Wartości gwarantujące ludzką podmiotowość – takie jak wolność czy odpowiedzialność – okazują się bowiem niemożliwe do utrzymania wobec kierunku rozwoju, jaki obrało mieszczańskie oświecenie, którego wzorce ostatecznie nadały kształt aktywności kulturowej człowieka nowoczesnego.

Jak wskazuje Simmel, pierwsza z kategorii przynależnych filozoficznemu rozumieniu ludzkiej podmiotowości – wolność – zyskuje w kulturze nowoczesnej charakter paradoksalny. Z jednej strony jednostka „w wyniku wzajemnych oddziaływań i powiązań” staje się bardziej niż kiedykolwiek wcześniej uzależniona od innych, z drugiej „zyskuje większą swobodę ruchu oraz swoistość i odrębność zrozumiałą, a nawet konieczną wobec podziału pracy w większej grupie”³³. Autonomia jednostki nie wypływa zatem z uznania jej podmiotowości za wartość autoteliczną, ale jej gwarantem stają się wykształcone w procesie dziejowym warunki społeczne. Rodzaj wolności, który możliwy jest do osiągnięcia w przestrzeni wielkomiejskiego życia, wypływa z postawy duchowej jej mieszkańców – rezerwy – wyznaczającej ramy kontaktów międzyludzkich³⁴. Na ten

³³ W postawie rezerwy odzwierciedla się ciemna strona nowoczesnego ideału wolności – samotność i alienacja jednostki: „Wpływ wzajemnej rezerwy i obojętności, które stanowią warunki życia duchowego w wielkich miastach, na niezależność jednostki uwidacznia się zwłaszcza w tłumie wielkiego miasta, ponieważ dopiero fizyczna bliskość uwydatnia dystans duchowy. Odwrotną stroną wolności stanowi samotność i opuszczenie, nigdy tak dotkliwie nie odczuwane, jak niekiedy w ciżbie wielkomiejskiej” (G. SIMMEL: *Mentalność mieszkańców wielkich miast...*, s. 523). Paradoks nowoczesnej wolności świetnie wydobywa Bronisław Baczko, rozpatrując go z perspektywy filozofii Jana Jakuba Rousseau: „W całej twórczości Rousseau dominuje odczucie alienacyjnego charakteru stosunków, w które wikła się jednostka w toku rozwoju współczesnej rzeczywistości, odczucie nabierające nieraz wyrazu chorobliwego. Świat kultury uzależnia człowieka od sztucznych stosunków, w których zatracą on swą osobowość. W tym świecie jednostka, dążąc do swej niezależności, rozpatruje innych jedynie jako przedmiot służący zaspokojeniu jej interesu, pragnie więc wszystkich uzależnić od siebie; tym samym jednak uzależnia się od wszystkich, traci swą autonomię i wolność”. B. BACZKO: *Człowiek i światopogląd...*, s. 85.

³⁴ G. SIMMEL: *Mentalność mieszkańców wielkich miast...*, s. 252. O zjawisku alienacji w wielkim mieście pisał już Rousseau w *Nowej Heloizie* na podstawie swoich pierwszych doświadczeń Paryża: „Pełen tajemnego lęku zstępuję na rozległą pustynię świata. W owym zamęcie znajduję jedynie straszliwe osamotnienie wypełnione ponurą ciszą. Wszystko odpycha moją uciśnioną, pragnącą się użalić duszę. Któryś ze starożytnych powiedział, że nie jest nigdy mniej samotny,

aspekt moralności ukształtowanej w obrębie mieszczańskiej formacji kulturowej zwraca uwagę także Max Scheler, analizując zjawisko resentymentu:

Wszelkie podstawy współczesnej moralności opierają się na pryncypialnej nieufności człowieka do człowieka w ogóle, a do ludzkich wartości moralnych w szczególności. Postawa handlarza obawiającego się oszustwa ze strony konkurentów stała się podstawowym nastawieniem już samego współczesnego postrzegania innych ludzi³⁵.

Diagnozowany tutaj rozpad relacji międzyludzkich ma swoje źródło w zasadzie preferencji wyznaczającej zdaniem Schelera podstawy moralności mieszczańskiej. Zasada preferencji głosi, że wartość moralna przysługuje jedynie temu, co jednostka osiąga własną pracą i włożonymi w nią siłami³⁶. Konsekwencją tego nastawienia jest – podobnie jak w optyce nakreślonej przez Arendt – wyniesienie wartości utylitarnych ponad wartość życia, a następnie przekształcenie wedle ich prawideł struktur moralności. Z tej perspektywy wartość moralna nie przysługuje jednostce na mocy uznania jej za osobę górującą w swej podmiotowości nad światem rzeczy, ale zostaje „wypracowana”, co „wartość moralną i znaczenie życia wrywa w wszelkich integralnych związkach z wszechświatem, pochodzeniem biologicznym, historią – a wreszcie z Bogiem i chce, by życie stawiało na własną, samotną i ograniczoną siłę jednostki”³⁷. Tym samym ufundowana na zasadzie preferencji moralność mieszczańska prowadzi do rozkładu wszelkich form solidarności międzyludzkiej odnajdującej swój wyraz w drugiej z podstawowych kategorii określających podmiotowość człowieka – odpowiedzialności – która gwarantuje dopiero możliwość autentycznego dialogu i współdziałania jednostek.

Bibliografia

- ARENDT H.: *Między czasem minionym i przyszłym. Osem ćwiczeń z myśli politycznej*. Przeł. M. GODYŃ, W. MADEJ. Warszawa 1994.
BACZKO B.: *Człowiek i światopoglądy*. Warszawa 1956.
BELL D.: *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*. Przeł. S. AMSTERDAMSKI. Warszawa 1994.

niż gdy zostaje sam, a ja czuję się sam tylko w tłumie, gdy nie mogę należeć ani do ciebie, ani do innych. Serce me chciałoby mówić, a wie, że nikt go nie słucha; chciałoby odpowiadać – a żaden głos do niego nie dochodzi. Nie rozumiem tutejszego języka i nikt mnie nie rozumie”.
J.J. ROUSSEAU: *Nowa Heloiza*. Przeł. E. RZADKOWSKA. Wrocław 1962, s. 89.

³⁵ M. SCHELER: *Resentyment a moralności*. Przeł. B. BARAN. Warszawa 2008, s. 165–166.

³⁶ Ibidem, s. 156.

³⁷ Ibidem, s. 158.

- BRZozowski T.: *Przedsiębiorczość jako postawa wobec innych i świata w kontekście procesu budowania płaszczyzny dialogu interpersonalnego. Perspektywa pedagogiczno-kulturowa*. „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2013, nr 8.
- CASSIRER E.: *Filozofia oświecenia*. Przeł. T. ZATORSKI. Warszawa 2010.
- DRUCKER P.: *Innowacje i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. Warszawa 1992.
- HORKHEIMER M.: *Krytyka instrumentalnego rozumu*. Przeł. H. WALENTOWICZ. Warszawa 2007.
- KASPEREK A.: *Kulturowy wymiar przedsiębiorczości. Esej o człowieku aktywnym*. Chorzów 2004.
- KRAJEWSKI K.: *Przedsiębiorczość i integracja*. „Decydent”, 2002, nr 6(34).
- ROUSSEAU J.J.: *Emil, czyli o wychowaniu*. T. 1. Przeł. F. WRONOWSKI. Wrocław 1955.
- ROUSSEAU J.J.: *Nowa Heloiza*. Przeł. E. RZADKOWSKA. Wrocław 1962.
- ROUSSEAU J.J.: *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*. W: IDEM: *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*. Przeł. H. ELZENBERG. Kraków 1956.
- SCHELER M.: *Resentyment a moralności*. Przeł. B. BARAN. Warszawa 2008.
- SIMMEL G.: *Mentalność mieszkańców wielkich miast*. W: IDEM: *Socjologia*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa 1975.
- WEBER M.: *Szkice z socjologii religii*. Przeł. J. PROKOPIUK, H. WANDOWSKI. Warszawa 1984.

TOMASZ KOPCZYŃSKI

Uniwersytet Śląski

Brakujące elementy kształtowania przedsiębiorczości w przestrzeni edukacyjnej

Streszczenie

Artykuł przedstawia wybrane zagadnienia współczesnej teorii wychowania w odniesieniu do zarysowującego się obecnie kontekstu ekonomiczno-społecznego, a w szczególności do szeroko pojętej przedsiębiorczości. Baczniejszą uwagę zwrócono na te elementy teorii wychowania, które w sposób bezpośredni odwołują się do kształtowania postaw i cech osobowości korelujących z wymaganiami współczesnego rynku pracy.

Autor próbuje uzasadnić tezę, iż ponowna aktualizacja niektórych części teorii wychowania, które zawarte są w elementach samowychowania, tj. inteligencji emocjonalnej, inteligencji finansowej, teleologii, spowoduje znacznie mniejszy przeskok pomiędzy akademicką wiedzą a oczekiwaniami pochodzącymi z rynku pracy i współczesnych wyzwań ekonomiczno-społecznych zawierających się w dobrze rozumianej przedsiębiorczości, czyli dbałości o teraźniejszość w związku z naszą przyszłością.

Odpowiednie przystosowanie celów nauczania do współcześnie istniejących wymagań jest przyszłością edukacji, inaczej instytucja szkoły i uniwersytetu będzie kojarzyć się ze skansenem prądawnych norm i obyczajów, które obowiązują tylko w obrębie danej instytucji. Przedsiębiorczość można realizować i rozumieć na wiele sposobów, dlatego właśnie jej egzystencja powinna przenikać do miejsc szczególnych dla rozwoju człowieka, jakimi są szkoły i uniwersytety. Niestety ministerialny obraz wizji Szkolnictwa Wyższego w postaci przedsięwzięć typu KRK, standaryzacji, konformizmu, komercjalizacji (niestety źle realizowanej w formie kwantyfikacji)¹ pozwalają wnioskować, iż nie ma tam dla niej miejsca.

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość, kreatywność, bierność, patologia w szkolnictwie, inteligencja emocjonalna, inteligencja finansowa, teleologia, edukacja, innowacje pedagogiczne, konektywne uczenie się, rynek pracy

¹ List otwarty kulturoznawców i badaczy kultury do Ministry Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. dr hab. Leny Kolarskiej-Bobińskiej. „Biuletyn Informacyjny Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk”. Wydanie 4Z (65 Z) / 2014 Warszawa–Zielona Góra, 18 lutego 2014, s. 2.

Summary

This article presents selected issues of contemporary theory of education in relation to today outlining the socio-economic context and in particular to a wide range of entrepreneurship. Particular attention is paid to those elements of the theory of education, which directly refer to the shaping of attitudes and personality traits correlate with the requirements of the modern labor market. The author tries to justify the thesis that reupdate some parts of the theory of education, which are included in the elements of self, ie. emotional intelligence, financial intelligence, teleology will be much smaller jump between academic knowledge and the expectations derived from the labor market and the contemporary socioeconomic challenges and contain in a wellunderstood enterprise or care about the present in relation to our future.

Key words: entrepreneurship, creativity, passivity, pathology education, emotional intelligence, financial intelligence, teleology, education, pedagogical innovations, alternative learning, labor market

Wprowadzenie

Szybki rozwój technologiczny telekomunikacji, mediów, przemysłu rodzi ciągle nowe uwarunkowania gospodarczo-społeczne, na które również należy zwracać uwagę w pracy szkoły i uniwersytetu. Instytucje zajmujące się rozwojem i kształceniem młodych ludzi powinny wobec tego odpowiednio przededefiniować zestaw celów i narzędzi, które do tej pory nie budziły większych zastrzeżeń w pracy z kolejnymi pokoleniami. I nie chodzi tu bynajmniej o zastosowania wiedzy z zakresu branży IT, ale o całkiem odległe i nieporuszalne aspekty samokształcenia. Informacji i wiedzy z zakresu branży IT uczymy się niemal intuicyjnie i przystosowawczo poprzez obcowanie z nową technologią, niemniej jednak istnieją takie obszary edukacji, które bez wcześniejszego zaplanowania, wdrożenia i koordynacji ze strony instytucji edukacyjnych będą niosły o wiele bardziej daleko idące szkody, aniżeli braki z zakresu wiedzy obsługi urządzeń informatycznych.

Nowe podejście do istniejącej rzeczywistości wychowawczej

Czytając różnego rodzaju wywiady i artykuły na temat roli uniwersytetu w kształtowaniu i przygotowywaniu do życia zawodowego, można wyodrębnić kilka kreujących się sztamkowych pytań, które mogą wydawać się czytelnikowi banalne, aczkolwiek wnioski płynące z ich odpowiedzi niosą ze sobą o wiele bardziej kłopotliwe inklinacje dla uniwersytetu. W jednym z wywiadów czytamy nad

wyraz ostro postawione pytanie: „Uważam, że ciągle nie potrafimy odpowiedzieć na pytanie, po co w takim kraju jak Polska są uniwersytety. Chyba boimy się tego pytania?”. Jestem daleki od tak radykalnie stawianych pytań. Myślę, że należałoby zadać czytelnikowi kilka frapujących pytań w dobie deprecjacji instytucji szkolnictwa, po to, by należycie doprecyzować kierunek, w którym mają się uniwersytety rozwijać i tworzyć, jak np. uniwersytety trzeciej generacji. A zatem: czy szkoły i uczelnie powinny dawać namiastkę wiedzy związanej z zaadaptowaniem się na rynku pracy? Czy powinny wykładać treści istotne w obrębie szkoły lub uniwersytetu? Czy w obrębie życia i pracy? Czy uniwersytet powinien wyposażać w informacje czy w umiejętności? Czy współczesny rynek pracy nadal potrzebuje rzeszy ludzi z niepraktyczną wiedzą? A może wobec tego rolą studiów nie jest przygotowywanie do przyszłej pracy? Jeżeli odpowiemy sobie na ostatnie pytanie w sposób twierdzący, to nasuwa się pytanie: po co komu studia (skoro i tak nie przygotowują i nie gwarantują pracy) i dlaczego młode osoby wybierają się na nie?

Problemem polskiego szkolnictwa na każdym stopniu nie jest to, że nie przygotowuje do życia na konkretne sposoby (że nie uczy w liceum wypełniać istotnych druków np. PIT-u, a na studiach zdobywać pracy). Wielką niedogodnością jest to, że nie uczą czegoś, co się przydaje zawsze i wszędzie – uczenia się zdobywania nowych umiejętności i wiedzy. Szkoła wraz z uniwersytetem nie uczy uczenia się, a jedynie zapamiętywania, a to zdecydowanie za mało na tak dynamicznie rozwijającym się rynku pracy. Jak trafnie zauważył to prof. Andrzej Blikle: „Jedną z najważniejszych wartości wynoszonych przez absolwentów szkół powinna być umiejętność znajdowania i wykorzystywania wiedzy. W dobie wszechobecnej, łatwo dostępnej informacji samo jej posiadanie nie jest już przymiotem samym w sobie”². Czytamy dalej: „Wiedza zdobyta na uczelni wystarcza zaledwie na kilka pierwszych lat i należy ją nieustannie poszerzać, modyfikować lub czasami nawet znacząco zmieniać”³. Zatem nieodzowne staje się pozyskiwanie wartościowej informacji i umiejętne przekształcanie jej w praktykę. Tymczasem w dużej mierze w zakresie szkolnictwa wyższego powielamy grzech encyklopedyzmu. Co więcej: uczelnie nie są w stanie pomóc młodemu adeptowi pracy, ponieważ nie wspomagają tworzącego się rynku pracy poprzez profilowanie nowych kierunków, to znaczy łączenia ich z nowymi trendami i zapotrzebowaniami. Wyjątkiem na polu nauk humanistycznych staje się przeformułowany i zaadresowany na nowo kierunek: z filozofii na doradztwo filozoficzne i coaching na Uniwersytecie Śląskim, który cieszy się bardzo dużym powodzeniem. Jest to rzadki przykład tego, iż można dokonać takiej rewitalizacji w zakresie dyscyplin humanistycznych.

² A. BLIKLE: *Kuźnia charakterów i postaw*. „Przegląd Pomorski” 2013, nr 4(212), <http://ppg.ibngr.pl/po-co-nam-uczelnie/kuznia-charakterow-i-postaw> [dostęp: 10.11.2014].

³ Ibidem.

Zatem o jakie elementy powinna być wzbogacona edukacja, by dać minimum wiedzy uniwersalnej dającej się przełożyć na nowy styl życia społecznego i gospodarczego? Tymi elementami są inteligencja emocjonalna, inteligencja finansowa, teleologia.

Zadania teorii wychowania

Do podstawowych zadań teorii wychowania można zaliczyć analizę czynników psychospołecznych, projektowanie działalności wychowawczej i samowychowawczej, formułowanie celów wychowania⁴. Każdej z nich możemy przyporządkować brakujący obecnie element wychowania, który pojawił się na skutek ewolucji innych dziedzin nauki mających znaczący wpływ na rozwój człowieka. Elementy czynników psychospołecznych można zestawić z problemami inteligencji emocjonalnej. Mizerną aktywność działalności wychowawczej i samowychowawczej można sprowadzić do braku inteligencji finansowej, a formułowanie celów wychowania do odpowiadającej jej teleologii, a raczej jej braku w systemie szkolnictwa. Kolejność, w której autor dokonał podziału, ma ogromne znaczenie, gdyż bez podstawowej trudno pisać o realizacji pozostałych.

Spróbujmy zatem rozwinąć zasadność ich powiązań i kluczową rolę w rozwoju młodego człowieka. Zaczniemy od pierwszej – inteligencji emocjonalnej.

Inteligencja emocjonalna

Nie jest zaskoczeniem, iż przy obecnym rozwoju mediów komunikacyjnych relacje psychospołeczne stoją w coraz gorszej kondycji. Wyrażanie siebie i aktywne przebywanie w bliskiej nam społeczności jest coraz rzadsze za sprawą licznych kanałów komunikacyjnych i komunikatorów społecznych. Ludzie są w stanie poświęcić o wiele więcej czasu na naukę obsługi nowego zestawu kina domowego niż na analizę i podreperowanie swoich relacji społecznych i emocjonalnych, które stanowią podwalinę każdego zdrowego systemu społecznego zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Kręgosłup emocjonalny stanowi najważniejszą podstawę dalszego rozwoju człowieka, co przedstawia na wielu przykładach David Goleman w swojej książce *Inteligencja emocjonalna*⁵. Licznych

⁴ M. ŁOBOCKI: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków 2006, s. 4–6.

⁵ D. GOLEMAN: *Inteligencja emocjonalna*. Kraków 2009, s. 4–20.

argumentów na ten temat dostarcza brytyjski badacz Ken Robinson, który uważa, iż jedną z najważniejszych przyczyn niedostosowania się edukacji do wymagań XXI wieku jest brak rozwijania emocjonalnej strony człowieka⁶. Brak ten wyrażać ma się przez przyjmowanie przez szkoły ideologii racjonalizmu i redukcjonizmu, które prowadzą do rozłamu między intelektem a emocjami, między sztuką a naukami. Robinson zauważa, iż istnieje znaczna dysproporcja w edukacji pomiędzy metodyką logicznego i racjonalnego wyjaśniania, które uważa się za jedynie słuszne i wartościowe na wielu płaszczyznach życia człowieka⁷.

Element emocjonalności człowieka pozwala nam dokonać podziału ludzi na dwie grupy: wewnątrzsterownych i zewnątrzsterownych, co oznacza, iż jedni czują się panami swojego życia, są pewni swoich poczynań, przekonań i odczuć, drudzy czują się bezradni, uwięzieni i zmanipulowani sytuacją życiową. Ta przynależność dokonuje się właśnie za sprawą silnie zbudowanych postaw emocjonalnych.

W każdej sytuacji życiowej przejęcie kontroli nad życiem zaczyna się od własnych myśli i emocji, nad którymi mamy rzeczywistą kontrolę, reszta to tylko ich wynik, tj. podjęcie lub zaniechanie działania. W polskim filmie *Sala samobójców*⁸ reżyser znakomicie ukazuje, w jaki sposób współczesna młodzież nie radzi sobie z emocjami i w jaki sposób brak kontroli nad nimi prowadzi do patologicznych zachowań społecznych, które są manifestowane na portalach społecznościowych.

Inteligencja emocjonalna niesie ze sobą jeszcze jeden bardzo ważny aspekt prócz tego społeczno-emocjonalnego, a mianowicie czynnik subiektywizmu poznawczego, który obecnie w psychologii zajmuje pozycję znaczącą wśród podejmowanych tematów. Podwaliny subiektywizmu poznawczego stworzył George Berkeley, irlandzki filozof i biskup. Zauważył on, że tak naprawdę dane są nam tylko dwie rzeczy: bodźce i wygenerowane na ich podstawie idee czy też przekonania. Gdyby ktoś dostarczał nam bodźców niezależnie od prawdziwych cech przedmiotów, to nie moglibyśmy się przekonać, że jest inaczej. Ujmując kolokwialnie: rzeczy nie są w pełni tym, czym są w sensie obiektywnym, są jedynie wyobrażeniem i tym, czym my byśmy chcieliby, by były dla nas⁹. Wielu współczesnych psychologów, m.in. Janusz Czapiński, określa tę psychologiczną zależność na podstawie analogii z „terenem” i „mapą”¹⁰. Teren jest obiektywnością, którą zastaliśmy: Ziemia, powietrze, Układ Słoneczny, grawitacja – istnienie

⁶ K. ROBINSON: *All Our Futures: Creativity, Education and Culture*. Dublin 2000.

⁷ K. ROBINSON: *The Element. How Finding Your Passion Changes Everything*. London 2009.

⁸ Film: *Sala samobójców*. Reżyseria, scenariusz J. KOMASA. Wytwórnia Studio Filmowe Kadr 2011.

⁹ G. BERKELEY: *Traktat o zasadach ludzkiego poznania*. Przeł. J. SALAMON. Posłowie S.T. KOŁODZIEJCZYK. Kraków 2005, s. 30–34.

¹⁰ J. CZAPIŃSKI: *Psychologia pozytywna*. Warszawa 2012, s. 1–5.

tych rzeczy trudno kwestionować. Natomiast pojęcie mapy, czyli nadawanie znaczenia, istotności, rozwija się w sposób całkowicie subiektywny w każdej osobnej indywidualnej psychorzeczywistości, której wartość i znaczenie emocjonalne przewyższają, modyfikują, często dezaktualizują znaczenie tych obiektywnych, na potrzeby własnego „ja”. Immanuel Kant oddał tę zależność w bardzo prosty sposób, pisząc, iż: „Widzimy rzeczy nie takimi, jakie są, ale takimi, jacy my jesteśmy”. Dlatego warto dbać o swoją inteligencję emocjonalną po to, by mieć kontrolę nad obiektywnym światem.

Na życie i rozwój każdego człowieka możemy patrzeć z dwóch poziomów emocjonalnych: pozytywnego i negatywnego. Rozwinięcie tych zależności i ich konsekwencje opisywał już Artur Schopenhauer. W dzisiejszej literaturze popularnonaukowej powszechny staje się temat pozytywnego myślenia¹¹, a raczej skłonności charakteru do jednej z przeważających tendencji danej osobowości, to jest charakteru ponurego i charakteru pogodnego, którego to podziału dokonał Schopenhauer¹². Zależność między nimi możemy zdaniem filozofa dostrzec we wrażliwości na przyjemne i przykre doznania, jakich doświadcza jednostka. Dokonując owego konstruktywnego rozróżnienia, Schopenhauer stara się ukazać znany problem psychologiczny: „szklanki napełnionej do połowy i od połowy pustej”. Formuluje go w ten sposób: „Jeśli ponury uzyska sukces w dziewięciu zamierzeniach na dziesięć, nie będzie się z nich cieszył, lecz martwić się będzie jednym nieudaniem; natomiast pogodny w odwrotnym przypadku uraduje się i pocieszy jednym sukcesem”¹³. Stara się dowieść, że te dwa skrajne podejścia stają się fundamentem naszego dobrego bądź złego samopoczucia, rozwoju osobowości i działania lub jego zaniechania. Zły los jako taki, szczęście czy nieszczęście występują w życiu każdego człowieka, natomiast podejście do konkretnej sytuacji na dwa różne sposoby czyni tę sytuację skrajnie odmienną. Znakomitym przykładem takiego subiektywizmu poznawczego, który jest w dużej mierze emocjonalnym ustosunkowaniem się obserwatora do rzeczywistości, jest przykład podany przez brytyjskiego psychiatrę Anthony’ego Storra: dla trzech pacjentów jedna i ta sama choroba – w tym wypadku wrzód dwunastnicy – może mieć całkiem różne znaczenie. Postawa pierwszego pacjenta sprowadza się do tego, iż będzie on przyjmować leki, którym całkowicie zawierza. Drugi przyjmuje tragiczną postawę wobec postawionej diagnozy i zamartwia się w myślach oraz martwi bliskich. Trzeci pacjent będzie się obawiał, że jego choroba może zahamować rozwój firmy. Wynika z tego – jak podkreśla psychiatra – że to, co często chcemy nazywać obiektywną rzeczywistością, stanowi jedynie jeden

¹¹ T. KOPCZYŃSKI: *Współczesne tendencje ku szczęściu a filozofia Artura Schopenhauera*. W: *Człowiek ponowoczesny wobec wyzwań globalizacji – studium interdyscyplinarne*. Red. A. WĄSIŃSKI. Bielsko-Biała 2008, s. 319–329. Zob. L. ANOLI: *Optymizm*. Poznań 2008.

¹² A. SCHOPENHAUER: *W poszukiwaniu mądrości życia. Parerga i paralipomena*. T. 1. Przeł. J. GAREWICZ. Warszawa 2002, s. 408.

¹³ Ibidem, s. 409.

z wielu subiektywnie pojmowanych przez obserwatora scenariuszy, a ów na pozór obiektywny scenariusz jest uzależniony w dużej mierze od emocjonalnego nastawienia danego człowieka¹⁴.

Ostatnim elementem, który ściśle się wiąże z inteligencją emocjonalną, są oczekiwania, które wywierają potężny, niezauważalny wpływ na ludzi i sytuacje, zmuszają do takiego zachowania, jakie przewidujemy w przyszłości lub w danym momencie. Psychologia rozróżnia cztery rodzaje oczekiwań, które mają wpływ na kształtowanie się charakteru danej osoby. Pierwsze to oczekiwania rodziców: trwale nanoszone wzorce sumienności, odpowiedzialności, zaufania itd. Drugi rodzaj to oczekiwania otoczenia i pracodawcy, a trzecim rodzajem są oczekiwania względem środowiska. Ostatni rodzaj to oczekiwania, które mamy wobec siebie i one stanowią najsilniejszy wzorzec naszych poczynań i zakres naszych wyobrażeń, do czego jesteśmy zdolni¹⁵. Frederic Knight w jednym ze swoich eksperymentów udowodnił, iż oczekiwania potrafią zmieniać obiektywną rzeczywistość. Na jednym ze swoich wykładów przyniósł fiolkę z wodą i oznajmił studentom, że to perfumy. Poprosił, by po otwarciu fiolki osoby, które poczuły zapach, zaczęły podnosić ręce w górę. Ponieważ oczekiwania studentów co do bodźca były silnie ukierunkowane na zapach, zaczęli powoli podnosić ręce, mimo iż w fiolce była bezwonna woda. Zatem oczekiwania stanowią emocjonalną przepustkę do tego, co każda jednostka może uważać za dopuszczalne w zakresie własnego rozwoju i swojej przedsiębiorczości. David Goleman niezmiennie twierdzi, iż aby rozwijać inne formy naszej inteligencji, jak inteligencję językową, logiczno-matematyczną, wizualno-przesztrzną, muzyczną, kinestetyczną, interpersonalną, niezbędne są kompetencje emocjonalne.

Inteligencja finansowa

Stare żydowskie przysłowie mówi: *Nie warto żyć dla pieniędzy, ale żyje się za pieniądze*. Trudno nie docenić trywialności tego przysłowia. Można je sparafrazować następująco: *pamięta o tym niewielu: pieniądze nie mogą być celem – mają być środkiem do celu*. Jedną z największych wad systemu szkolnictwa jest brak edukacji finansowej w szkołach. Co prawda istnieje przedmiot o nazwie *podstawy przedsiębiorczości*, ale nie uczy się na nim ani umiejętności, ani zachowań, a co gorsza – nie wyrabia żadnego nawyku finansowego, jak np. oszczędzania.

¹⁴ H. WULFF, S. PEDERSEN, R. ROSENBERG: *Filozofia medycyny*. Przeł. Z. SZWARSKI. Warszawa 1993, s. 11.

¹⁵ B. TRACY: *Maksimum osiągnąć*. Przeł. W. BILIŃSKI. Warszawa 2008, s. 49–51.

Nauczyciele zdają się uważać, że pieniądze noszą znamiona *quasi*-religii lub czegoś na podobieństwo kultu i wierzą, że umiłowanie pieniędzy jest źródłem wszelkiego zła. Po części jest to prawdą jak każde uogólnienie, ale o wiele bardziej bolesną prawdą i brzemioną w złe skutki jest to, że brak elementarnej wiedzy o mechanizmach finansowych prowadzi wcześniej czy później do patologii, czyli na przykład oddłużania się przez kredyt konsolidacyjny¹⁶.

Jeżeli przyjrzymy się bliżej założeniu, iż pieniądze są złe, to stwierdzimy, że umiłowanie pieniędzy faktycznie nie jest dobre, ale to ich brak powoduje wszelkie zło w społeczeństwie. To ciężka praca i niemożność zarobienia takiej ilości pieniędzy, żeby można było utrzymać rodzinę, jest złe. Kłócenie się o pieniądze z ludźmi, których kochamy, jest złe. Złe jest też popełnianie przestępczych i niemoralnych czynów dla zdobycia pieniędzy. Same pieniądze nie są złe. Pieniądz to tylko środek płatniczy.

Brak edukacji finansowej w naszym systemie szkolnictwa to dotkliwa i niepowetowana strata¹⁷. W dzisiejszym świecie edukacja finansowa jest absolutnie niezbędna do przetrwania – bez względu na to, czy jesteśmy bogaci czy biedni, inteligentni czy nie. Obecnie żyjemy w epoce informacyjnej. Problemem tej epoki jest nadmiar informacji, także tej ekonomiczno-gospodarczej. Mamy dziś do czynienia z jej zbyt dużą ilością zwłaszcza z zakresu finansów i instrumentów, które im towarzyszą¹⁸.

Edukacja finansowa jest tak ważna, ponieważ może pozwolić, że w zalewie propozycji finansowych wybierzemy te najbardziej trafne w odniesieniu do obecnych realiów danej gospodarki. Bez tej wiedzy młodzi ludzie kupują sobie na przykład różnego rodzaju dobra materialne i myślą, że to stanowi ich aktywa finansowe. Albo oszczędzają pieniądze, nie zdając sobie sprawy z wysokiego poziomu inflacji, z tego, że środek płatniczy od wielu lat jest tylko papierkiem niemającym żadnego pokrycia w kruszczach (jak złoto, srebro), tak jak było kiedyś. Nie znają też różnicy pomiędzy dobrym a złym kredytem. Nie rozumieją także, dlaczego bogaci, choć zarabiają więcej, płacą niższe podatki. Nie posiadając wiedzy z zakresu finansów, ludzie czekają, aż ktoś im powie, co mają robić. A większość ekspertów finansowych poleca, żeby ciężko pracowali, oszczędzali pieniądze i wpłacali je na marne lokaty lub otwierali portfel funduszy inwestycyjnych. Tak jak lemingi, które bezkrytycznie podążają za swoim przywódcą, ludzie ci biegą w kierunku klifu i wskakują do oceanu finansowej niepewności w nadziei, że jakoś to będzie. Problem edukacji finansowej to także zaniedbanie równowagi pomiędzy swoją własną filozofią życiową, pomiędzy *być a mieć*, której należałoby poświęcić osobne miejsce. Młodzi ludzie owładnięci erą natychmiastowości i posiadania często stają się ofiarami przez łatwe do zdobycia debety bankowe,

¹⁶ R.T. KIYOSAKI: *Bogaty ojciec, biedny ojciec*. Przeł. K. SZRAMKO. Warszawa 2010.

¹⁷ *Stan wiedzy finansowej Polaków. Raport Fundacji Kronenberga przy Citi Handlowy*. Dom Badawczy Maison. Wrzesień 2009, s. 7–12.

¹⁸ R.T. KIYOSAKI: *Mądre, bogate dziecko*. Przeł. K. ROGOWSKI. Warszawa 2010.

które dają natychmiastową przyjemność i długotrwałą pokutę w postaci nadpłaty wielkich odsetek¹⁹.

Teleologia wychowania

Teleologia ma bogatą tradycję, o ile nie najstarszą z zakresu historii myśli filozoficznej. Człowiek jest istotą celową. Wszystko, co wydarzy się w jego życiu, poczynszy od narodzin aż po śmierci, ma jakiś cel, ogólny bądź szczegółowy, a nawet kiedy wydaje się nam, że nie ma żadnego celu, jest on głęboko ukryty i dopiero z perspektywy czasu i lat jest zauważalny, choć nawet i to nie gwarantuje jego odkrycia. Dziewięćdziesiąt procent naszych poczynañ jest ukierunkowana na jakiś cel. Kobiety dbają o swój wygląd zewnętrzny, by zaimponować mężczyznom, oni zaś starają się zdobyć pozycję społeczną, by zaimponować swoim przyszłym partnerkom. Kupujemy samochód, by lepiej i wygodniej się przemieszczać, kończymy studia w nadziei na lepszą posadę. Skupianie się na celach i celowości to cecha wszystkich wybitnych ludzi. Stara sentencja Seneki brzmi: *Gdy nie znasz portu swego przeznaczenia, wiatry pomyślne nie będą ci wiały*, co oznacza, że bez określenia celu podróży trudno o jakąkolwiek orientację drogi.

W słynnym badaniu amerykańskich studentów z 1952 roku na Uniwersytecie Yale wykazano, jak ogromną rolę odgrywa zapisywanie i planowanie celów. Wówczas zapytano studentów, czy mają spisane swoje cele związane z dalszym życiem. Stwierdzono, że spisało je tylko 3% absolwentów, 13% miało cele, ale ich nie spisało, 83% nie miało żadnych celów. Po 20 latach okazało się, że 3% osób ze spisanimi celami miało więcej pieniędzy niż pozostałych 97% osób łącznie²⁰. Ten eksperyment był wielokrotnie powtarzany na innych uniwersytetach. Każdy człowiek automatycznie dąży do realizacji własnych dążeń i celów. Problem w tym, że trzeba je najpierw mieć wyraźnie określone.

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, a w szczególności dynamicznego Internetu, który umożliwia różnego rodzaju szkolenia, kursy i tutoriale (artykuły typu krok po kroku), powoduje przeniesienie nacisku z informacji szkolnej na umiejętności i kompetencje związane z rynkiem pracy²¹. W procesie uczenia na plan pierwszy wysuwają się kompetencje samodzielnego poszukiwania praktycznej wiedzy, a zaraz za nimi umiejętność planowania własnego rozwoju, własnych celów krótko- i długoterminowych. Nowe elementy pro-

¹⁹ M. IWANIEWICZ-DROZDOWSKA, A. MATUSZYK, A. NOWAK, R. KALITA: *Raport z badań statusowych. Produkty finansowe i edukacja finansowa w Polsce na tle wybranych krajów wysoko rozwiniętych*. Warszawa 2009.

²⁰ B. TRACY: *Maksimum osiągnąć...*, s. 56–60.

²¹ G. DRYDEN, J. VOS: *Rewolucja w uczeniu*. Przeł. B. JÓZWIĄK. Poznań 2003, s. 3–5.

cesu komunikacyjnego dają ogromne możliwości realizacji postawionych celów z zakresu samorozwoju. Z wyznaczeniem celów łączy się jeszcze jeden bardzo ważny element, a mianowicie krytyczne myślenie, bez którego wyznaczane i projektowanie celów nie miałoby większego sensu, bowiem ta właściwość powoduje optymalizację naszych działań. W dobie nadmiernej informacji staje się istotne nie tylko pytanie 'know-how', ale przede wszystkim 'know-where' pozwalające nad dotarcie do właściwej i wartościowej wiedzy, której odnalezienie bez krytycznego myślenia staje się niemożliwe.

Podsumowanie

Obecnie rozwój przemysłu i techniki dostarcza zbyt wiele danych i powoduje modyfikację świata w sposób znaczący, co powinno się wiązać z nową interpretacją rzeczywistości edukacyjnej. Szkoła zawsze była miejscem niskobudżetowym i z trudem nadążała za zmieniającymi się realiami gospodarczo-ekonomicznymi. Ostatnie lata to lawinowy przyrost wiedzy z zakresu badań nad emocjami (*neuroscience*), technologią komunikacyjną (*IT*) i kognitywistyką (*cognitive science*). Ignorowanie tych czytelnich znaków jest ignorowaniem znaczącego elementu życia współczesnego ucznia i człowieka. Niedobór i brak dialogu szkoły i uniwersytetu z zakresu tematów związanych z inteligencją emocjonalną, inteligencją finansową i teleologią będzie tylko pogłębiać już istniejącą przepaść tych dwóch światów.

Bibliografia

- ANOLI L.: *Optymizm*. Poznań 2008.
- BERKELEY G.: *Traktat o zasadach ludzkiego poznania*. Przeł. J. SALAMON. Posłowie S.T. KOŁODZIEJCZYK. Kraków 2005.
- BLIKLE A.: *Kuźnia charakterów i postaw*. „Przegląd Pomorski” 2013, nr 4(212), <http://ppg.ibngr.pl/po-co-nam-uczelnie/kuznia-charakterow-i-postaw> [dostęp: 10.11.2014].
- CZAPIŃSKI J.: *Psychologia pozytywna*. Warszawa 2012.
- DRYDEN G., VOS J.: *Rewolucja w uczeniu*. Przeł. B. JÓŹWIAK. Poznań 2003, s. 3–5.
- GOLEMAN D.: *Inteligencja emocjonalna*. Kraków 2009.
- IWANIEWICZ-DROZDOWSKA M., MATUSZYK A., NOWAK A., KALITA R.: *Raport z badań statutowych. Produkty finansowe i edukacja finansowa w Polsce na tle wybranych krajów wysoko rozwiniętych*. Warszawa 2009.
- KIYOSAKI R.T.: *Bogaty ojciec, biedny ojciec*. Przeł. K. SZRAMKO. Warszawa 2010.
- KIYOSAKI R.T.: *Mądre, bogate dziecko*. Przeł. K. ROGOWSKI. Warszawa 2010.

- KOPCZYŃSKI T.: *Współczesne tendencje ku szczęściu a filozofia Artura Schopenhauera*. W: *Człowiek ponowoczesny wobec wyzwań globalizacji – studium interdyscyplinarne*. Red. A. WĄSIŃSKI. Bielsko-Biała 2008.
- List otwarty kulturoznawców i badaczy kultury do Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. dr hab. Leny Kolarskiej-Bobińskiej*. „Biuletyn Informacyjny Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk”. Wydanie 4Z (65 Z) / 2014 Warszawa–Zielona Góra, 18 lutego 2014.
- ŁOBOCKI M.: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków 2006.
- ROBINSON K.: *All Our Futures: Creativity, Education and Culture*. Dublin 2000.
- ROBINSON K.: *The Element. How Finding Your Passion Changes Everything*. London 2009.
- SCHOPENHAUER A.: *W poszukiwaniu mądrości życia. Parerga i paralipomena*. T. 1. Przeł. J. GAREWICZ. Warszawa 2002.
- Stan wiedzy finansowej Polaków. Raport Fundacji Kronenberga przy Citi Handlowy*. Wrzesień 2009.
- TRACY B.: *Maksimum osiągnąć*. Przeł. W. BILIŃSKI. Warszawa 2008.
- WULFF H., PEDERSEN S., ROSENBERG R.: *Filozofia medycyny*. Przeł. Z. SZWARSKI. Warszawa 1993.

DANUTA KOCUREK

Uniwersytet Śląski

Kształtowanie przedsiębiorczej postawy ucznia szkoły średniej

Streszczenie

Rozwijaniu przedsiębiorczej postawy ucznia szkoły ponadgimnazjalnej służy realizacja programu dydaktycznego dwóch przedmiotów: podstawy przedsiębiorczości i ekonomia w praktyce oraz udział w Śląskim Salonie Maturzystów, Targach Edukacyjnych Szkół Wyższych i Tygodniu Przedsiębiorczości. Na szczególną uwagę zasługują organizowane w szkołach Dni Kariery Zawodowej, w ramach których odbywają się warsztaty dotyczące pisania dokumentów aplikacyjnych, spotkania z ekspertami i osobami prowadzącymi działalność gospodarczą. Kształtowaniu postaw i wzmocnieniu zachowań przedsiębiorczych wśród uczniów sprzyja udział w Olimpiadzie Przedsiębiorczości i Olimpiadzie Wiedzy Ekonomicznej.

Słowa kluczowe: uczeń, szkoła średnia, przedsiębiorczość

Summary

What can develop the enterprising attitude of an upper-secondary school learner is the implementation of the curriculum in two subjects: the basics of entrepreneurship and economics in practice, as well as the participation in the Silesian Salon of Secondary School Graduates, the Educational Fairs of Universities and the Week of Entrepreneurship. Special attention should be drawn to the Career Days, which involve the workshops on writing application documents, meetings with experts and entrepreneurs. The shaping of enterprising attitudes and the strengthening of enterprising behavior can be enhanced by taking part in the Entrepreneurship Olympiad as well as in the Economics Olympiad.

Key words: learner, secondary school, entrepreneurship

Kierunki i wyznaczniki przemian współczesnej szkoły to temat, który jest przedmiotem wielu analiz, opracowań naukowych i dyskusji. W obecnym kontekście społecznym, politycznym i gospodarczym wszyscy zastanawiają się nad tym, czy szkoła spełnia potrzeby i oczekiwania absolwentów i zarazem przysto-

wuje ich do wielostronnej aktywności w świecie. Zmieniająca się rzeczywistość, zwłaszcza w zakresie gospodarki, w której panuje duża konkurencja, sprawia, że istnieje konieczność dobrego przygotowania uczniów do różnorodnych sytuacji, jakie zachodzą na rynku pracy.

Nasuwa się pytanie, jak przygotować młode pokolenie do realiów i wyzwań XXI wieku. Jednym ze sposobów, a równocześnie zadań współczesnej edukacji jest kształtowanie przedsiębiorczej postawy ucznia.

Zgodnie z nową *Podstawą programową kształcenia ogólnego* dla wybranego typu szkoły i zajęć edukacyjnych kształtowanie przedsiębiorczych postaw młodego pokolenia dokonuje się przede wszystkim w trakcie zajęć dydaktycznych przedmiotu o nazwie podstawy przedsiębiorczości. Cele kształcenia w zakresie podstawowym zawarte są w czterech głównych filarach. Pierwszy z nich dotyczy komunikacji i podejmowania decyzji, a w myśl tych założeń uczeń, wykorzystując formy komunikacji werbalnej i niewerbalnej, powinien podejmować decyzje i oceniać ich skutki, zarówno pozytywne, jak i negatywne. Drugi filar związany jest z gospodarką i przedsiębiorstwem. Na tym etapie nauki uczeń wyjaśnia zasady funkcjonowania przedsiębiorstwa i sporządza prosty biznesplan; charakteryzuje mechanizmy funkcjonowania gospodarki i instytucji rynkowych oraz rolę państwa w gospodarce. Ponadto analizuje aktualne zmiany i tendencje w gospodarce świata i Polski; rozróżnia i porównuje formy inwestowania i wynikające z nich ryzyko. Trzeci zestaw treści obejmuje planowanie i karierę zawodową. Zgodnie z nim uczeń opisuje mocne strony swojej osobowości; analizuje dostępność rynku pracy w odniesieniu do własnych kompetencji i planów zawodowych. Czwarta część programu podstaw przedsiębiorczości dotyczy zasad etycznych, w myśl których uczeń wyjaśnia zasady etyczne w biznesie i w relacjach pracownik – pracodawca oraz potrafi ocenić zachowania pod względem etycznym¹.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego przybliża wymagania szczegółowe związane z treściami nauczania. Wraz z reformą programową został wprowadzony nowy przedmiot: ekonomia w praktyce, którego głównym celem jest przygotowanie uczniów do samodzielnego realizowania przedsięwzięcia o charakterze ekonomicznym – od pomysłu, przez przygotowanie planu, wdrożenie go, aż do analizy efektów².

Naczelnym celem programu podstaw przedsiębiorczości, jak i ekonomii w praktyce jest kształtowanie przedsiębiorczych i kreatywnych postaw uczniów szkoły średniej, sprzyjających podejmowaniu i prowadzeniu działalności gospodarczej.

¹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*, Załącznik nr 2, Załącznik nr 4; www.men.gov.pl; Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzem*. T. 4.

² J. KIJAKOWSKA: *Ekonomia w praktyce, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*. Gdynia 2012, s. 5.

Na realizację podstaw przedsiębiorczości przewiduje się 60 godzin w trzyletnim okresie nauki, natomiast na przedmiot uzupełniający ekonomia w praktyce co najmniej 30 godzin.

Wspomniane cele podstaw przedsiębiorczości realizowane są podczas zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem odpowiedniego podręcznika. Trzeba dodać, że pomimo rozwoju cyberprzestrzeni i nowej techniki dydaktycznej z jej nauczaniem programowanym, z bogatym wyposażeniem technicznym środków, podręcznik pozostaje ciągle najczęściej wykorzystywanym narzędziem pracy ucznia i nauczyciela. Dzieje się tak dlatego, że książki jako źródło wiedzy są środkiem uniwersalnym i wielofunkcyjnym³. Aktualnie zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji Narodowej, do realizacji podstaw przedsiębiorczości dopuszczonych zostało 11 podręczników, w tym dwa e-booki. Autorzy podręczników i zawartych w nich treści kładą nacisk na kształtowanie przedsiębiorczych postaw uczniów i umiejętności związanych z dostosowaniem się do rynku pracy oraz na wyposażenie uczniów w podstawową wiedzę dotyczącą podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej.

Analizując treści dydaktyczne zawarte w wybranych podręcznikach, można stwierdzić, że zamieszczone zagadnienia podzielone są na sześć lub siedem głównych modułów tematycznych. Przykładem jest podręcznik zatytułowany *Krok w przedsiębiorczość* wydany przez Nową Erę, w którym autorzy – Zbigniew Makieła i Tomasz Rachwał – prezentują następujące zagadnienia: komunikacja interpersonalna, istota funkcjonowania gospodarki, pieniądź i bankowość, podatki i ubezpieczenia, przedsiębiorstwo, praca i współpraca międzynarodowa⁴. Nauczanie rozpoczyna się od wspomnianej komunikacji interpersonalnej, która w dużej mierze będzie stanowiła o swobodzie poruszania się uczniów w otaczającej przestrzeni gospodarczej. Odpowiednio dobrane treści prowadzą uczniów przez modelowe sytuacje rynkowe, wskazują na konieczność korzystania z aktów prawnych przy podejmowaniu ważnych decyzji. Ponadto autorzy podręcznika przybliżają zasady działania państwa, instytucji rynkowych i przedsiębiorstw oraz rynku pracy. Do podręcznika dołączona jest płyta CD zawierająca wiele ćwiczeń – symulacji rynkowych. Podręcznik uczy też m.in., jak napisać CV, jak rozsądnie korzystać z karty kredytowej, jak złożyć reklamację czy jak założyć własną firmę.

Inny podręcznik pt. *Podstawy przedsiębiorczości* wydany przez Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, którego autorami są Jarosław Korba i Zbigniew Smutek, składa się z 6 działów, a każdy z nich jest zakończony syntetycznym podsumo-

³ Szerzej na ten temat: W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995, s. 292–306 (rozdział 15: *Funkcja i treść podręczników szkolnych*); M. KUJAWSKA: *Optymalizacja podręcznika historii*. „Wiadomości Historyczne” 1995, nr 1; *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. PARNOWSKI. Warszawa 1973.

⁴ Z. MAKIEŁA, T. RACHWAŁ: *Podstawy przedsiębiorczości. Poradnik metodyczny*. Warszawa 2007.

waniem oraz pytaniami i poleceniami ułatwiającymi nauczycielowi i uczniowi pracę z podręcznikiem. Pytania i polecenia mogą być wykorzystane na lekcji lub jako pomysł na pracę domową. Część znajdujących się na końcu każdego rozdziału poleceń zachęca uczniów do samodzielnego wyszukiwania, opracowywania oraz krytycznej analizy informacji dotyczących życia gospodarczego. Podane adresy stron internetowych oraz wybrane pozycje z literatury mają zachęcić uczniów i ułatwić im samodzielne wyszukiwanie informacji. Każdy dział kończy się propozycjami projektów, których realizacja ma za zadanie doskonalenie umiejętności planowania i współdziałania oraz pogłębienie wiedzy uczniów. Część propozycji projektów ma charakter interdyscyplinarny i zachęca do współpracy z nauczycielami innych przedmiotów w ramach integracji międzyprzedmiotowej. W podręczniku zamieszczono wiele schematów i wykresów ilustrujących opisywane problemy społeczne i ekonomiczne. Bogata grafika, dodatkowe informacje oraz ciekawostki mają za zadanie zainteresować uczniów przedmiotem. Służą temu również przykłady obliczeń z zakresu podstaw ekonomii, prosta instrukcja wypełniania deklaracji podatkowej, schemat obliczeń wynagrodzenia brutto i netto oraz wiele innych przydatnych informacji pomocnych przy wprowadzaniu młodego człowieka w życie społeczne i gospodarcze Polski.

Uczniowie korzystają też z podręcznika *Przedsiębiorczość – klucz do sukcesu*. Autorki – Małgorzata Sienna i Agnieszka Mikina – w sześciu modułach zamieściły następujące zagadnienia:

1. Człowiek przedsiębiorczy – rozwijanie u siebie cech przedsiębiorcy.
2. Funkcjonowanie gospodarki rynkowej – system społeczno-gospodarczy i podstawowe pojęcia z nim związane.
3. Podstawowe problemy i wyzwania gospodarki rynkowej – wybrane problemy gospodarki Polski oraz jej związki z gospodarką europejską i światową.
4. Dochody, wydatki i oszczędności gospodarstw domowych – gospodarowanie własnymi pieniędzmi.
5. Człowiek przedsiębiorczy i jego rozwój zawodowy – przygotowanie do aktywnych działań na rynku pracy.
6. Przedsiębiorstwo i przedsiębiorca – funkcjonowanie przedsiębiorstwa i sposoby na rozpoczęcie działalności gospodarczej na własny rachunek.

Szerokie ujęcie przedsiębiorczości – jako zdolności człowieka do kreowania i zaspokajania swoich i cudzych potrzeb – prezentuje podręcznik *Przedsiębiorczość bez tajemnic* wydany przez Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne. Autorzy – Piotr Wachowiak, Agnieszka Sopińska, Maria Romanowska i Sylwester Gregorczyk – brali pod uwagę wprowadzone w ostatnich latach zewnętrzne egzaminy zawodowe, podczas których absolwent szkoły ma prezentować wyniki swojej pracy projektowej lub praktycznej oraz zdać egzamin pisemny. Pomocne w tym zakresie mogą być rozdziały: Jak zostać pracownikiem? Zakładanie działalności gospodarczej; Biznesplan; Dochody z pracy.

Zaletą wybranych podręczników jest ukazanie przedsiębiorczości związanej z prowadzeniem działalności gospodarczej, zdolnością do ponoszenia ryzyka w poszukiwaniu nadzwyczajnych zysków. Realizacja treści zawartych w podręcznikach wspomaga przełamywanie bierności ucznia w podejmowaniu działań wspólnie z rówieśnikami, kształtuje świadomość nie tylko konieczności wyboru własnej drogi zawodowej, lecz także jej kreowania, pomaga w uczestniczeniu w życiu społecznym oraz zdobywaniu umiejętności gospodarowania własnymi zasobami. Odpowiednie metody i techniki edukacyjne wsparte są pakietem materiałów multimedialnych.

W ramach przedmiotu podstawy przedsiębiorczości uczniowie mogą brać udział w symulacyjnych grach ekonomicznych, prowadzić analizę wybranego rynku lub podejmować inne projekty o charakterze ekonomicznym. Zalecanymi metodami pracy przy realizacji zagadnień dotyczących przedsiębiorczości są projekty, dyskusja punktowana, dyskusja panelowa, myślowe kapelusze Edwarda de Bono, mapa mentalna, metaplan, procedura „U”, technika 635 i inne⁵.

Nauczyciel w obszarze zaproponowanych modułów tematycznych zarówno podstaw przedsiębiorczości, jak i ekonomii w praktyce, może zmodyfikować program i dostosować go do zdiagnozowanych potrzeb edukacyjnych i zainteresowań uczniów, uwzględniając uwarunkowania środowiska i regionu⁶. Oprócz zajęć dydaktycznych realizowanych zgodnie z obowiązującą podstawą programową z wykorzystaniem podręcznika podejmuje się inne inicjatywy mające doskonalić i wzbogacać proces dydaktyczny w zakresie kształtowania przedsiębiorczej postawy ucznia.

Badania przeprowadzone w dwóch liceach ogólnokształcących – miejskim⁷ i wiejskim⁸ – pokazują, że w ramach prowadzonych zajęć uczniowie biorą udział w Salonie Maturzystów. W 2014 roku uczniowie uczestniczyli w Śląskim Salonie Maturzystów zorganizowanym na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. To wydarzenie edukacyjne skierowane było do nauczycieli oraz uczniów, którzy przygotowują się do egzaminu maturalnego i rekrutacji na studia, dyrektorów szkół oraz doradców zawodowych. Wśród wystawców były nie tylko uczelnie, ale też szkoły policealne i zawodowe. Reprezentanci Uniwersytetu Śląskiego przedstawili ofertę edukacyjną na rok akademicki 2015/2016.

⁵ Opis metod aktywizujących zastosowanych w wybranych scenariuszach zajęć w: M. BACZYŃSKA, A. ZYGMUNT: *Ciekawi świata. Podstawy przedsiębiorczości. Książka dla nauczyciela szkół ponadgimnazjalnych*. Gdynia 2012, s. 8–9.

⁶ Wywiad z nauczycielem przedmiotu podstawy przedsiębiorczości.

⁷ Badania przeprowadzono w VII Liceum Ogólnokształcącym im. Harcerzy Obrońców w Katowicach.

⁸ Analiza udostępnionej dokumentacji i wywiad z nauczycielem przedmiotu podstawy przedsiębiorczości Teresą Molendą w Liceum Ogólnokształcącym w Gilowicach w powiecie pszczyńskim.

Ponadto uczniowie mogli uczestniczyć w spotkaniach informacyjnych organizowanych przez śląskie szkoły wyższe.

W ramach Śląskiego Salonu Maturzystów zorganizowano liczne prelekcje obejmujące ważną dla uczniów szkół średnich tematykę, m.in.:

1. Zrozumienie tekstów podstawą maturalnego sukcesu na egzaminie z języka polskiego.
2. Umiejętności złożone na egzaminie maturalnym z historii i wiedzy o społeczeństwie – nowa formuła egzaminu.
3. Matura z języka obcego, czyli o umiejętności komunikowania się.
4. Budowa arkuszy egzaminacyjnych z matematyki od 2015 roku z uwzględnieniem nowych typów zadań.
5. Egzamin maturalny z biologii i chemii zgodnie z nową podstawą programową⁹.

Inną inicjatywą jest udział uczniów i nauczycieli w Targach Edukacyjnych Szkół Wyższych. Targi odbywają się co roku w marcu w katowickim Spodku, adresowane są do młodzieży szkół gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych i studentów. Głównym celem wspomnianego przedsięwzięcia jest prezentacja aktualnej oferty edukacyjnej na nowy rok akademicki. Do udziału w Targach są zaproszone szkoły wyższe z całej Polski, a także szkoły językowe, szkoły zawodowe i policealne oraz instytucje wspierające edukację. Każda kolejna edycja Targów cieszy się dużym zainteresowaniem młodych ludzi, którzy w ciągu trzech dni nawiązują kontakt ze studentami i spotykają się z kampanią promocyjną szkół wyższych. Bezpłatny wstęp na Targi dla wszystkich odwiedzających dodatkowo zwiększa ich atrakcyjność w regionie.

Na szczególną uwagę zasługują organizowane w szkołach Dni Kariery Zawodowej, kiedy to do szkoły zapraszani są biznesmeni, osoby prowadzące działalność gospodarczą, przedstawiciele powiatowych urzędów pracy. Na uwagę zasługują spotkania z ekspertami, którzy przygotowują krótki wykład, odpowiadając na konkretne pytania uczniów. Wśród uczniów przeprowadza się testy osobowości, testy kompetencji zawodowych, temperamentu i rozmowy na temat podstaw przedsiębiorczości. Ponadto odbywają się warsztaty dotyczące pisania dokumentów aplikacyjnych oraz przybliża się uczniom podstawowe zasady dotyczące przygotowania się do prowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej. Młodzież uczestnicząca w Dniach Kariery Zawodowej czuje się gospodarzami i reżyserami całego spotkania.

W ramach Dni Kariery Zawodowej uczniowie mogą odwiedzić dany zakład pracy, starać się o jednodniową praktykę np. w urzędzie skarbowym, sądzie, w izbie przyjęć w szpitalu, obserwować pracę w prywatnym gabinecie stomatologicznym, w przychodni zdrowia, sklepie, w sekretariacie szkolnym i innym zakładach¹⁰.

⁹ Zob. www.us.edu.pl/slaski-salon-maturzystow-w-katowicach-1; www.salonmaturzystow.pl/ 2014.

¹⁰ Wywiad z nauczycielem przedmiotu podstawy przedsiębiorczości.

Należy też wspomnieć, że w dniach 17–23 listopada 2014 roku został zorganizowany po raz siódmy w Polsce Światowy Tydzień Przedsiębiorczości (ŚTP) obchodzony jednocześnie w 143 krajach. Pomysłodawcami Światowego Tygodnia Przedsiębiorczości są byli premier Wielkiej Brytanii Gordon Brown, brytyjska rządowo-biznesowa organizacja Make Your Mark oraz amerykańska Fundacja Kauffmana. Celem ŚTP jest stworzenie środowiska społecznego, które aktywnie wspiera przedsiębiorcze postawy i inicjatywy młodych ludzi.

Kształtowaniu postawy przedsiębiorczej ucznia sprzyjają inicjatywy realizowane przez Fundację Młodzieżowej Przedsiębiorczości – pozarządową organizację pożytku publicznego, której celem jest przygotowanie młodzieży do życia w warunkach gospodarki rynkowej oraz umożliwienie młodym ludziom zdobycia wiedzy i praktycznych umiejętności ułatwiających realizację planów zawodowych. Fundacja działa w ramach Junior Achievement Worldwide, najstarszej i najszybciej rozwijającej się na świecie organizacji zajmującej się edukacją ekonomiczną młodych ludzi, działającej obecnie w 120 krajach. Fundacja aktualnie realizuje 12 programów i projektów dla młodzieży szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, w ramach których organizowane są ogólnopolskie konkursy. Uczestnicząca w nich młodzież ma możliwość reprezentowania Polski podczas międzynarodowych edycji konkursów, a także wzięcia udziału w młodzieżowych obozach przedsiębiorczości. Zadania realizowane są we współpracy ze środowiskiem przedsiębiorców, Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz Narodowym Bankiem Polskim.

W ramach Światowego Tygodnia Przedsiębiorczości Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości zaprasza uczniów, nauczycieli i przedsiębiorców do udziału w projekcie „Otwarta firma”. Dla przedsiębiorstwa to wspaniała okazja do promocji oraz nawiązania nowych kontaktów w środowisku lokalnym, szkoła otrzymuje zaś możliwość wzbogacenia swojej oferty edukacyjnej o ciekawe zajęcia przygotowujące uczniów do wejścia na rynek pracy¹¹.

Uczniowie szczególnie zainteresowani przedsiębiorczością, ekonomią, zarządzaniem i gospodarką mogą uczestniczyć w ogólnopolskim konkursie – Olimpiadzie Przedsiębiorczości i Olimpiadzie Wiedzy Ekonomicznej. Olimpiada Przedsiębiorczości organizowana jest od 2005 roku i ma status jednej z największych olimpiad przedmiotowych w kraju. Olimpiada to wspólna inicjatywa Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych oraz pięciu największych polskich uczelni ekonomicznych: Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie oraz Uniwersytetów Ekonomicznych w Katowicach, Krakowie, Poznaniu i Wrocławiu. Program Olimpiady składa się z bloku stałego i bloku zmiennego¹². Wśród dotychczasowych tematów znalazły się m.in. takie zagadnienia, jak: psychologia biznesu, inwestowanie i rynek kapitałowy, społeczna odpowiedzialność biznesu,

¹¹ Zob. www.tydzienprzedsiębiorczosci.pl.

¹² *Olimpiada Przedsiębiorczości, wiedza, umiejętności, postawy*. Warszawa 2013, s. 15–16.

strategie i instrumenty marketingowe czy tworzenie wartości przedsiębiorstwa. Wiedza i umiejętności zawodników sprawdzane są poprzez prace zespołowe, studia przypadku, prezentacje multimedialne, a także testy wiedzy¹³. Hasło X edycji *Zarządzanie zmianą* odnosiło się np. do zagadnień wdrażania nowych przedsięwzięć, postaw wobec zmian i restrukturyzacji¹⁴.

Wszystkie inicjatywy związane z przedsiębiorczością mają na celu uświadomienie młodzieży konieczność zachowywania się w sposób przedsiębiorczy. Celem tym służy tworzenie pozytywnego klimatu wokół działalności biznesowej.

Reasumując, należy stwierdzić, że dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość gospodarcza w dobie przemian cywilizacyjnych, globalizacji i cyberprzestrzeni stawia przed współczesną szkołą wiele wyzwań związanych z kształtowaniem przedsiębiorczych postaw uczniów, rozwijaniem umiejętności niezbędnych do aktywnego dorosłego życia oraz wyposażaniem w odpowiednią wiedzę. Rozwijaniu wielu umiejętności służyć ma realizacja przedmiotów podstawy przedsiębiorczości i ekonomia w praktyce. Nauczyciele powinni dołożyć starań, aby proces dydaktyczny wzbogacany był różnymi inicjatywami i przedsięwzięciami. Dlatego nauczyciel musi być przedsiębiorczy i pełnić funkcję menedżera grupy uczniów, powinien być przy tym kreatywny i ciągle poszukiwać nowych, innowacyjnych metod nauczania służących rozwijaniu odpowiednich postaw młodzieży.

Przedstawione w zarysie zagadnienie wymaga dalszych badań i penetracji naukowych zwłaszcza wśród absolwentów szkół średnich, którzy z perspektywy czasu oceniliby rezultaty procesu dydaktycznego w zakresie kształtowania postaw przedsiębiorczych i przygotowania do aktywnego udziału w życiu społecznym i gospodarczym.

Bibliografia

- BACZYŃSKA M., ZYGMUNT A.: *Ciekawi świata. Podstawy przedsiębiorczości. Książka dla nauczyciela szkół ponadgimnazjalnych*. Gdynia 2012.
- KIJAKOWSKA J.: *Ekonomia w praktyce, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*. Gdynia 2012.
- KUJAWSKA M.: *Optymalizacja podręcznika historii*. „Wiadomości Historyczne” 1995, nr 1.
- MAKIEŁA Z., RACHWAŁ T.: *Podstawy przedsiębiorczości. Poradnik metodyczny*. Warszawa 2007.
- OKOŃ W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995.
- Olimpiada Przedsiębiorczości, wiedza, umiejętności, postawy*. Warszawa 2013.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*. Załącznik nr 2, Załącznik nr 4; www.men.gov.pl; Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzem*. T. 4.
- Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. PARNOWSKI. Warszawa 1973.

¹³ Ibidem, s. 17-21.

¹⁴ Zob. www.olimpiada.edu.pl/aktualnosci/index/id/114 [dostęp: 23.09.2014].

Netografia

www.men.gov.pl

www.us.edu.pl/slaski-salon-maturzystow-w-katowicach-1

www.salonmaturzystow.pl/2014

www.tydzienprzedsiebiorczosci.pl

ERKKI NEVANPERÄ
Uniwersytet Jyväskylä, Finlandia

Poglądy uczniów szkoły średniej na przedsiębiorczość, przedsiębiorców oraz małe przedsiębiorstwa – badanie w kontekście międzynarodowego nauczania przedsiębiorczości

**Raport z badań nad przedsiębiorczością,
Uniwersytet Jyväskylä, październik 2014**

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest opis opartej na badaniach empirycznych analizy różnic pomiędzy poglądami uczniów z polskich szkół w Cieszynie z przygotowaniem i bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości z poglądami uczniów fińskich szkół średnich. Materiałem konfrontatywnych analiz były zgromadzone dla potrzeb badawczych kwestionariusze ankiet. Badania przeprowadzono, biorąc pod uwagę kilka kwestii. Po pierwsze, fakt, że w ostatnim dziesięcioleciu postawy młodych ludzi wobec przedsiębiorczości i przedsiębiorstw poddawane badaniom w ramach nauczania przedsiębiorczości miały zakres krajowy, rzadko reprezentując ilościowe badania międzynarodowe. Po drugie, zasoby międzynarodowej edukacji w zakresie przedsiębiorczości mogą zawierać ocenę i transfer praktyk pedagogicznych.

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość, biznes, małe przedsiębiorstwa, edukacja i nauczanie przedsiębiorczości, firmy rodzinne

Summary

The article treats of the attitude differences between Polish high school students with and without entrepreneurial training and Finnish high school students. The author presents the results of the questionnaire held among both Polish and Finnish students. There were issues taken into account – the national coverage of the research on entrepreneurship education of the young in the last decade and the possibility that resources of international entrepreneurship education can include evaluation and the transfer of teaching internship.

Key words: entrepreneurship, business, small business, entrepreneurship education, family business

Wstęp

Artykuł zawiera opartą na badaniach empirycznych analizę różnic pomiędzy poglądami uczniów z polskich szkół w Cieszynie z przygotowaniem i bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości – Liceum Ogólnokształcącego im. M. Kopernika oraz Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Ewangelickiego – na temat przedsiębiorczości, przedsiębiorców i małych przedsiębiorstw. Analiza dotyczy porównania obu tych szkół, jak i porównania z opiniami studentów z fińskiego Liceum w Teuva – również z przygotowaniem i bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości. Badanie dostarcza danych porównawczych z dwóch różnych państw dzięki zestawieniu poglądów uczniów na przedsiębiorczość.

Wyniki pokazują, że poglądy uczniów z fińskiej szkoły średniej uczących się przedsiębiorczości na temat przedsiębiorczości i przedsiębiorstw są zasadniczo bardziej pozytywne niż polskich uczniów uczących się tego przedmiotu. Według licealistów z Finlandii ważny jest fakt, że małe przedsiębiorstwa generują istotne dla biznesu innowacje, że dla większości ludzi możliwe jest samozatrudnienie w charakterze przedsiębiorców oraz fakt, że większość przedsiębiorców to przykładni obywatele. Finowie uważają, iż przedsiębiorcy to także bohaterowie życia codziennego. Polscy uczniowie z przygotowaniem w zakresie przedsiębiorczości sądzą, że dla przedsiębiorcy ważne i dopuszczalne jest generowanie zysku.

W opinii polskich uczniów zakładanie własnych firm jest niezwykle ryzykowne. Uważają oni również, że niewłaściwe jest zarabianie pieniędzy dzięki pracy innych, że nieodpowiednie jest to, iż coraz więcej ludzi musi samozatrudniać się w charakterze przedsiębiorców. Według licealistów z Polski biznes oparty na własności prywatnej jest zagrożeniem dla ekonomicznej równości obywateli. Czują oni również, że małe firmy maksymalnie eksploatują swoich pracowników. Zarówno polscy, jak i fińscy licealiści z przygotowaniem w zakresie przedsiębiorczości uważają, że małe przedsiębiorstwo to wspaniałe miejsce pracy, a przedsiębiorcy to bohaterowie na co dzień.

Według Areniusa, Autio i Kovalainena (2005), w zakresie aktywności przedsiębiorczej Finlandia plasuje się na 25. miejscu na 34 państwa w badaniu GEM 2004. Chociaż aktywność przedsiębiorcza jest w Finlandii niska, prawie połowa Finów w wieku produkcyjnym zna jakiegoś przedsiębiorcę lub przedsiębiorców (w Polsce około 30%). Z takimi danymi Finlandia zajmuje 7. miejsce w zestawieniu międzynarodowym (Polska – 29.). Ponad połowa Finów (51%) wierzy, że w następnym roku otworzą się nowe, wielkie możliwości dla biznesu (w Polsce sądzi tak tylko 8%). Statystyki te zapewnią Finlandii pierwsze miejsce w badaniu GEM 2004 pośród 37 krajów (Polska – 25.). Jako cel porównań w skali międzynarodowej Polska zmieniła swój system ekonomiczny w latach dziewięćdziesiątych z gospodarki planowej na rynkową, a przedsiębiorczość oparta na własności rozwijała się od

tego czasu dynamicznie. W ramach unijnego programu Comenius i działalności władz bliźniaczych miast Teuva i Cieszyn liceum w Teuva prowadziło przez lata wymianę uczniów z Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika. Niniejsze opracowanie kładzie nacisk na rozwiązania pedagogiczne w nauczaniu przedsiębiorczości, które mogłyby zostać także zastosowane w polskich szkołach średnich. Interesujące jest także, czy przejście na gospodarkę rynkową wpłynęło pozytywnie na poglądy młodych ludzi na przedsiębiorczość w Polsce¹.

W Polsce zaobserwować można zmianę w nastawieniu do przedsiębiorczości, ponieważ według Hoviseppy (2009: 10) zgodnie z najnowszymi danymi statystycznymi z Brukseli Polska będzie zrównywać się ze średnią stopą dochodu strefy euro. W 2008 roku dochód krajowy w Polsce wynosił 57,5% średniej z 27 państw Unii Europejskiej. Kamieniem milowym było osiągnięcie przez Polskę w 2008 roku 50% wartości ekonomicznej Niemiec w odpowiadającej kategorii². Pozytywna zmiana wciąż trwa, ponieważ według Okko (2012) polska gospodarka jest wśród europejskiej arystokracji. Nawet w połowie lat dziewięćdziesiątych ekonomiczny rozwój Polski stanowił jedną trzecią odpowiadającą wartości dla Niemiec³. W opinii Hoviseppy (2009) poziom polskiego szkolnictwa wyższego oraz gorliwość w pracy napędzają polską ekonomię.

W międzynarodowej debacie politycznej na temat przedsiębiorczości podkreśla się znaczenie nowych przedsięwzięć i przedsięwzięć w rozwoju państwowo-gospodarczym. W szczególności postrzega się jako bardzo istotne w dyskusji możliwości edukacji w zakresie przedsiębiorczości, która promuje nową przedsiębiorczość. Według Hyytinen i in. (2008) decydenci zarówno w Finlandii, jak i w UE podkreślają znaczenie przedsiębiorczości dla wzrostu gospodarczego. Przedsiębiorczość postrzega się w szczególności jako sposób na zredukowanie bezrobocia strukturalnego. Nic dziwnego zatem, że stawianie się przedsiębiorcą należy wspierać oraz że korzystne warunki dla przedsiębiorczości umacniane są przez różne środki polityczne. Znaczenie nauczania przedsiębiorczości jest dyskutowane w programach politycznych i stało się przedmiotem debaty społecznej, podobnie jak między innymi potrzeba zmiany publicznej percepcji i stosunku do przedsiębiorczości⁴.

Vyakarnam (2009) akcentuje w nauczaniu przedsiębiorczości rozwój osobisty, rozwój biznesowy oraz umiejętności przedsiębiorcze. W ramach rozwoju

¹ P. ARENIUS, E. AUTIO, A. KOVALAINEN: *Global Entrepreneurship Monitor. Suomen yrittäjyysaktiivisuustutkimuksen keskeisiä tuloksia*. Turku, Turun Kauppakorkeakoulu, 2005.

² M. HOVISEPPÄ: *Puola on kirimässä euro-perheen keskikastiin*. Maailmalta, Sanomalehti Pohjalainen, no 220/2009.

³ P. OKKO: *Puolan taloustilanne on euromaiden aatelia*. Keskustelua eurokriisistä osa 2/2, emeritusprofessori Paavo Okko Turun kauppakorkeakoulusta ja Suomen Puolan entinen suurlähettiläs Vesa Himanen, yle.fi/taustapeili.

⁴ A. HYYTINEN, M. JA PAJARINEN: *Yrittäjäksi ryhtyminen ja yrittäjyysasenteet Suomessa Havaintoja kyselytutkimuksista*, 2008.

osobistego edukacja w zakresie przedsiębiorczości powinna budować zaufanie, motywować do postępu, wzmacniać przedsiębiorcze myślenie oraz inspirować do nowych czynności. W rozwoju biznesowym ważnymi aspektami są nabycie umiejętności technicznych i finansowych oraz działanie jako niezależny praktyk. W obrębie umiejętności przedsiębiorczych, jak uważa Vyakarnam, edukacja w tym kierunku powinna zawierać nauczanie umiejętności społecznych, nawiązywania kontaktów (*networking*) oraz rozwiązywania problemów praktycznych⁵.

Według statystyk w Polsce jest duża i wciąż rosnąca liczba przedsiębiorstw, które powstały głównie w latach dziewięćdziesiątych i w dekadzie następnej, po przejściu z gospodarki kolektywnej na rynkową. Jeśli chodzi o tło polityczne, religijne i kulturowe, Polska jest innym państwem niż Finlandia. W czasach Polski komunistycznej nie było zbyt wiele możliwości angażowania się w przedsiębiorczość prywatną. Prywatyzacja i zmiany polityczne w Polsce zaowocowały utworzeniem wielu firm, które po transformacji politycznej pragnęły także wpływów z Zachodu – kulturę zachodnią uważano tu bowiem za wzorcową (PIRILÄ, 2004). Ostatnio dokonujący się w Polsce postęp może mieć wpływ na poglądy uczniów z przygotowaniem i bez przygotowaniem w zakresie przedsiębiorczości, czego ustalenie jest także celem niniejszego badania⁶.

Ogólna recesja ekonomiczna jest problemem całej Europy. Z tegoż powodu wzrost ekonomiczny poprzez przedsiębiorczość lub przez nowe przedsiębiorstwa jest kluczowym celem w krajach stanowiących przedmiot badań – w Finlandii i Polsce. Jedną z dróg do osiągnięcia tego celu jest przejście z zatrudniania do przedsiębiorczości. Według Berglunda (2006: 231–233) zostanie przedsiębiorcą jest przejściem z jednego statusu w drugi. Jest to też kwestia konstruowania tożsamości jednostki, która zależy od jej percepcji świata i jej sytuacji życiowej⁷. Jak twierdzi Thompson (2009), w studiach nad przedsiębiorczością intencje jednostek dotyczące utworzenia nowych przedsiębiorstw okazały się fundamentalnymi, permanentnymi i często stosowanymi koncepcjami. Najlepszym sposobem nabycia wiedzy o przedsiębiorczości potrzebnej w biznesie oraz samorozwoju w charakterze przedsiębiorcy jest utworzenie nowej firmy (STAM i in. 2008, MUSHTAQ AHMAD, SHAZIA NAIMAT, 2011)⁸.

⁵ S. VYAKARNAM: *Inviting you to add your thoughts on how we can use entrepreneurship education to change midsets and make a difference*. Saatavilla WWW-muodossa, <http://shaivyakarnam.blogspot.com/2009/05/why-entrepreneurship-education>, 2009.

⁶ H. PIRILÄ: *Baltic Business Network Puolan markkinoille? Katsaus Puolan talouteen ja liike-toimintaympäristöön Pan-Eurooppa Instituutti*. Kesäkuu 2004.

⁷ K. BERGLUND: *Discursive Diversity in Fashioning Entrepreneurial Identity*. In: *Entrepreneurship as Social Change A Third Movements in Entrepreneurship Book*. Eds. C. STEYAERT, D. HJORTH. Cheltenham 2006, s. 231–250.

⁸ E.R. THOMPSON: *Individual entrepreneurial intent: construct clarification and development of an internationally reliable metric*. „Entrepreneurship Theory & Practice” 2009, Vol. 33(3), s. 593–617.

Nauczanie przedsiębiorczości postrzegane jest przez studentów głównie jako wspieranie przedsiębiorczości. Zadaniem nauczania i samych nauczycieli jest zachęcenie uczniów do przyswajania umiejętności i informacji, które w razie potrzeby wspierałyby rozwój przedsiębiorczości (PETERMAN, KENNEDY, 2003: 138–139⁹, KELLEY i in., 2010¹⁰). Z drugiej jednak strony według Turunena (2011) trwa ożywiona dyskusja wśród badaczy zajmujących się przedsiębiorczością na temat nauczania przedsiębiorczości i wykorzystania możliwości szkoleniowych do wzmocnienia przedsiębiorczości i przedsiębiorców poprzez edukację i szkolenie (np. TURUNEN 2011: 40–42, HENRY i in., 2005a: 103)¹¹.

Celem tego opracowania jest dokonanie analizy rodzajów różnic, jakie występują w opiniach uczniów szkół średnich. Analiza ta wpisuje się w kontekst międzynarodowego nauczania przedsiębiorczości. Bell, Callaghan, Demick i Scharf (2004: 118–119) wskazali, że praktyki dydaktyczne stosowane w międzynarodowym nauczaniu przedsiębiorczości są możliwe do zaaplikowania wszędzie, bez względu na różnice kulturowe. Ich praca zawiera konkluzję, że poprzez badanie nauczania przedsiębiorczości w kontekście międzynarodowym można ocenić zarówno efektywność praktyk dydaktycznych, jak i sytuacje wyjściowe występujące w rozwoju edukacji o przedsiębiorczości¹².

Problem badawczy niniejszej pracy można sformułować następująco: „Jakie różnice występują pomiędzy polskimi i fińskimi uczniami szkół średnich, z przygotowaniem i bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości, na temat przedsiębiorczości, przedsiębiorców i małych przedsiębiorstw?”. Znaczenie tegoż problemu jest nie tylko pedagogiczne, promuje on także zgłębianie różnic w poglądach w kontekście międzynarodowego nauczania przedsiębiorczości. Z takiej perspektywy dane komparatystyczne z wielu państw również wzmacniają wzajemne uczenie się kultur.

⁹ N.E. PETERMAN, J. KENNEDY: *Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship*. „Entrepreneurship Theory & Practice”, Winter 2003, s. 129–144.

¹⁰ D. KELLEY, N. BOSMA, J.E. AMOROS: *Global Entrepreneurship Monitor. Global Report*. Babson 2010; J. KENNEDY, J. DRENNAN, P. RENFROW, B. WATSON: *Situational factors and entrepreneurial intentions. Paperi esitetty Small Enterprise Association of Australia and New Zeland 16th Annual Conference*. Ballarat, 28.09–1.10. 2003.

¹¹ T. TURUNEN: *Yrittäjyys – mitä se merkitsee? Yrittäjyyden ja sen sukulaiskäsitteiden käyttö koulutuksessa, tutkimuksessa ja politiikassa 1900-luvun loppupuolelta 2000-luvun alkuun*. Jyväskylä 2011.

¹² J. BELL, I. CALLAGHAN, D. DEMICK, F. JA SCHARF.: *Internationalizing Entrepreneurship Education*. „Journal of International Entrepreneurship” 2004, Vol. 2, s. 109–124.

Różnice strukturalne pomiędzy Polską i Finlandią – punkty wyjściowe studium porównawczego

Geograficzne usytuowanie Polski i Finlandii określić można jako umiejscowienie pomiędzy Wschodem i Zachodem. Polska ma znacząco więcej zasobów naturalnych niż Finlandia. Jest także jednym z największych państw Europy Centralnej i Wschodniej, z populacją ok. 38 milionów mieszkańców. Powierzchnie Polski i Finlandii są prawie takie same. Zasoby naturalne Finlandii są stosunkowo homogeniczne.

Usytuowanie Finlandii jest mniej korzystne niż Polski, aczkolwiek oba państwa położone są w strategicznie istotnej strefie tranzytowej do Rosji. Połączenia komunikacyjne i transport towarów przez Estonię trasą Via Baltica są ważne dla rosnącego handlu w Finlandii i Polsce. Oczywiście Polska z powodu jej położenia geograficznego jest w o wiele bardziej korzystnej sytuacji dla uprawiania turystyki, rolnictwa, transportu oraz handlu zagranicznego.

Przez stulecia Polska była jedną z wielkich potęg wschodniej Europy. Wewnętrzne rozwarstwienie oraz osłabiona władza centralna (monarchia) doprowadziły do podziału Polski pod koniec XVIII wieku, kiedy to Rosja, Prusy i Austria dokonały rozbiorów państwa polskiego. Cieszyn, w którym znajdują się obie szkoły objęte badaniami, jest miastem usytuowanym na południu Polski, na Śląsku (*Slesien* po niemiecku, *Slezsko* po czesku) – w historycznym rejonie Europy Środkowej. Jego większa część leży aktualnie w obrębie granic Polski, a tylko mała część (nazywana Śląskiem Morawskim) należy do Republiki Czeskiej.

W średniowieczu, podczas stuleci panowania na Śląsku dynastii Habsburgów, lokalny dialekt został z boku głównego nurtu rozwojowego literackiego języka polskiego i przestał być używany w piśmie. Nawet w początkach II wojny światowej popularne było wśród ludzi z wiejskich terenów Śląska rozmawianie w tak zwanej mowie śląskiej (*Wasserpölnisch*), choć używali oni niemieckiego jako ich języka cywilizacyjnego, także uważając się za Niemców. Po wojnie teren ten został przyłączony do Polski oraz zasiedlony ludnością pochodzącą ze wschodu, która związana była ze Związkiem Radzieckim i z którą Ślązacy pozostający w Polsce nie czuli wspólnoty narodowościowej.

Warunki ekonomiczne i technologia

Z historycznego i geograficznego punktu widzenia Polska jest w lepszej sytuacji niż położona na północy Finlandia. Kluczowe dla gospodarki tereny w Polsce zostały po II wojnie światowej poddane nacjonalizacji. Przyłączenie Górnego

Śląska do Polski w 1945 roku oznaczało znaczny wzrost zasobów węgla, a Polska została głównym jego producentem. Produkcja węgla była przez długi czas kluczowym i chronionym obszarem polskiej gospodarki. W badanym rejonie Cieszyńska kopalnie węgla kamiennego wciąż zatrudniają znaczną część siły roboczej mimo zamknięcia na tym terenie wielu kopalń w ostatnich latach oraz ich wciąż trwającej redukcji, co – między innymi – skutkuje problemami strukturalnymi. Kiedy rozpoczęło się budowanie gospodarki państwa, priorytet nadano przemysłowi metali ciężkich, przemysłowi inżynieryjnemu i górnictwu. W 1989 roku, na rok przed wprowadzeniem reform rynkowych, sektor prywatny zatrudniał jedną trzecią siły roboczej oraz produkował jedną czwartą PKB.

Polska dołączyła do Unii Europejskiej w 2004 roku. Członkostwo w Unii przyniosło nową falę zagranicznych inwestycji i zrównoważony wzrost ekonomiczny – gospodarka rozwinęła się znacząco. W 2004 roku wzrost ten wyniósł 5,4%, w 2005 – 3,3%, a w 2006 – 4,3%. Prywatne przedsiębiorstwa produkują dzisiaj więcej niż 70% PKB, choć jest to wciąż mniej niż średnia w Europie Zachodniej. Rola rolnictwa jest ciągle istotna pomimo jego utrzymującej się nieefektywności. Należy jednak dodać, że w latach normalnego urodzaju Polska jest samowystarczalna, jeśli chodzi o produkcję żywności. Rolnictwo wciąż zatrudnia 27,5% siły roboczej, wytwarzając zaledwie 3,8% PKB. W Polsce są 2 mln prywatnych gospodarstw, co stanowi 90% gruntów ornych. Średnia powierzchnia gospodarstwa rolnego wynosi tylko 8 hektarów (www.finpro.fi)¹³

Według Okko (2012) Polska jest największym beneficjentem unijnego Funduszu Spójności oraz Funduszy Strukturalnych, a w kraju rozpoczęto wiele kluczowych projektów autostradowych i środowiskowych. Produktowność wzrosła o całe 15%, czyniąc polskie firmy bardzo konkurencyjnymi. To również zaktywizowało fińskie przedsiębiorstwa – między innymi HK Ruokatalo, Stora Enso, Eltel Networks i Ruukki zwiększyły swoje inwestycje w Polsce. Wiele nowych firm, np. F-Secure, SOL i Vapo, otworzyło tu swoje biura. W Polsce działa około 250 firm fińskich (www.finpro.fi).

Pomimo dynamicznego rozwoju Polska wciąż jest technologicznie mniej zaawansowanym państwem niż Finlandia. Podział procentowy PKB w krajach OECD w 2004 roku pokazuje, że w Finlandii (w nawiasie odpowiednio w Polsce) sektor produkcji pierwotnej wynosił 3,1% (5,1%), dóbr przetworzonych 30,2% (31,0%), a usług 66,7% (63,9%). W 2003 roku sektor usług stanowił 68% (47%) zatrudnienia, a PKB per capita wynosiło 27 tys. euro (11 tys. euro).

Jeśli zatem chodzi o względny udział usług w PKB krajów OECD, Finlandia zajmuje miejsce w średnim przedziale, podczas gdy Polska notowana jest bardzo nisko (NEILIMO, 2007)¹⁴. Z drugiej strony należy podkreślić, że dokonała się

¹³ www.finpro.fi, Suomen tärkeimmät kauppakumppanit vuoden 2006 ensimmäisellä puolikkaalla.html.

¹⁴ K. NEILIMO: *Pirkanmaan yrittäjät, Opetusalan ja yrittäjien yhteisseminaari koulumaailman j elinkeinoelämän muutosvoimia*, 30.03.2007, Helsingin säätytalo.

niezwykła zmiana na przestrzeni ostatnich kilku lat, ponieważ – zdaniem Okko (2012) – polska gospodarka w tym okresie stale rosła bez recesji i aktualnie należy do europejskiej arystokracji.

Finlandię uważa się za państwo europejskie o dużym postępie technicznym, a jej rozwój po II wojnie światowej był naprawdę dynamiczny. Szczególnie wysoki rozwój nastąpił w leśnictwie, przetwórstwie drewna, przemyśle stocznio- wym i arktycznym. W tych dziedzinach Finowie wprowadzili także wiele istot- nych innowacji. Szczególnie dynamicznie od lat dziewięćdziesiątych rozwijają się technologie informacyjne i komórkowe. Z tego powodu na przykład udział Nokii w PKB Finlandii osiągał 3% – aktualnie wynosi mniej niż 1%, jako że sytu- acja zmieniła się dramatycznie w okresie od 2010 do 2012 roku. Należy jednak zaznaczyć, że technologie informacyjne w szczególności wpłynęły znacznie na styl życia ludzi w Finlandii oraz ich wartości.

W pierwszej połowie 2006 roku eksport Finlandii wzrósł o 19% w porów- naniu do tego samego okresu w roku poprzednim. Eksport Finlandii do Unii Europejskiej wyniósł 56,1% i wzrósł o 16%. Głównymi towarami eksportowymi były produkty inżynierii elektrycznej oraz sprzęt optyczny (24,7%), produkty roz- włókniania drewna i papiernicze (16,2%) oraz produkty metalowe (14,4%). Biorąc pod uwagę ogólną sumę obrotów, Niemcy, Rosja i Szwecja były wciąż najważniej- szymi partnerami handlowymi Finlandii. Spośród nowych krajów członkowskich UE Polska była drugim co do wielkości po Estonii rynkiem eksportowym. Eks- port do Polski wzrósł o 25%, a Polska stała się jednym z 15 głównych krajów eks- portowych Finlandii (www.finpro.fi/vienti oraz Krajowy Zarząd Ceu, 2007).

Podsumowując, handel zagraniczny zawsze miał duże znaczenie w Finlandii. Zostało to szczególnie uwypuklone w ostatnich latach poprzez wahania gospo- darki. Eksport całkowity wzrósł czterokrotnie w okresie od recesji w początkach lat dziewięćdziesiątych po rok 2008, kiedy to wartość eksportu towarów i usług wyniosła około 48% PKB (www.finpro.fi/vienti oraz Krajowy Zarząd Ceu, 2011). W roku 2009 eksport ten zmniejszył się aż o jedną piątą, a w 2011 roku war- tość eksportu towarów i usług ponownie wzrosła o 4%, osiągając wartość 74,9 miliarda euro i stanowiąc 39,1% PKB. Import stanowił 39,6% PKB.

Kultura biznesu i organizacji

Jak wspomniano wyżej, infrastruktura przemysłowa i ekonomiczna uległa w Polsce gwałtownym zmianom. W Finlandii największe przedsiębiorstwa to tra- dycyjnie firmy telekomunikacyjne oraz związane z produkcją leśną. Fińska infra- struktura ekonomiczna jest również dobrze rozwinięta. Jednakże w ostatnich latach ranga tradycyjnego przemysłu leśnego obniżyła się drastycznie. W latach

2008–2012 liczne redukcje zatrudnienia i restrukturyzacja produkcji spowodowały, że przedsiębiorstwa produkcji leśnej coraz częściej wyprowadzane były za granicę, podobnie jak największa firma telekomunikacyjna Nokia. Zupełnie zaprzestano w Finlandii prac montażowych, choć kontynuuje się prace rozwojowe nad produktami.

Według Packa (2006), który badał kulturę organizacyjną w Polsce, między innymi Sułkowski (2002: 127–128) zauważa obecnie pewną orientację polskich organizacji, która znajduje odzwierciedlenie w postaci syndykalistycznego trendu w działaniach związków zawodowych. Zdaniem Sułkowskiego polskie organizacje mają podzielone podejście do władzy: z jednej strony silne władze mają posłuch, jednak z drugiej panuje brak zaufania do nich. Z tego powodu w polskich organizacjach jest wyraźne rozróżnienie na „my” (pracownicy) oraz „oni” (władze)¹⁵.

Finowie, którzy pracowali z Polakami, jako jedno z największych wyzwań podczas ich zagranicznych przydziałów wymieniają odmienną kulturę zarządzania (np. LAITINEN, 2002: 367)¹⁶. Inna kultura pracy oraz bariera językowa są również wymieniane jako trudności w funkcjonowaniu na terenie Polski (KALMI, 2002: 327, 331)¹⁷. W tychże samych badaniach zaznaczono jednak, że żaden z respondentów nie uważał kultury za znaczącą przeszkodę, raczej inne problemy – zadłużenie klientów, trudności w znalezieniu dobrego partnera biznesowego, komplikacje prawne i biurokracja – postrzegane były jako poważniejsze niż odmienna kultura.

Krzymiński (PACEK, 2006: 87–89) dokonuje oceny polskiego stylu przewożenia z punktu widzenia konkurencji i zauważa, że w Polsce istnieje mocno ugruntowana praktyka intuicyjnego podejmowania decyzji oparta na relacjach osobistych, która nie sprawdza się na rynku międzynarodowym. Jako jedną ze słabości funkcjonowania na światowym rynku autor postrzega opieranie się Polaków na sprytnym wykorzystywaniu luk prawnych. Krzymiński jest bardzo krytyczny wobec polskiego zarządzania w biznesie.

Porównując szybkość przekazu informacji, poglądy polskich i fińskich respondentów różniły się. W subiektywnym odczuciu niektórych Polaków Finowie dostarczali informacji wolniej, niż się spodziewano. Porównując pewne obszary

¹⁵ K. PACEK: *Kulttuurierot ja kielimuuri valtanäkökulmasta suomalaispuolalaisessa työyhteisössä*. Helsingin yliopisto 2006.

¹⁶ Y. LAITINEN: „Experiences of Working as a Finnish Manager in Poland”. *Business in Poland – Experiences of Finnish Companies in Doing Business in the Largest Eastern EU Candidate Country*. T.K. LIUHTO (toim.). „Studies in Industrial Engineering and Management”, No. 18. Lappeenranta, Lappeenranta University of Technology 2002.

¹⁷ P. KALMI: „The Operations of Finnish Firms in Poland”. *2002 Business in Poland Experiences of Finnish Companies in Doing Business in the Largest Eastern EU Candidate Country*. T.K. LIUHTO (toim.). „Studies in Industrial Engineering and Management”, No. 18. Lappeenranta, Lappeenranta University of Technology 2002, s. 314–360.

problemów kulturowych, Finowie szczególnie wskazywali na różne kwestie związane z zaufaniem, np. dotrzymywanie umowy ustnej w Polsce nie jest tak oczywiste jak w Finlandii (PACEK, 2006: 87–89).

Niektórzy Finowie uważają, że Polacy prawie nigdy nie dotrzymywali terminów lub np. nie dostosowywali się do planu spotkań. Uwagę Polaków przykuwało wolne tempo pracy i podejmowania decyzji Finów. Niektórzy Polacy traktowali tę powolność stosunkowo neutralnie, inni uważali ją za jednoznacznie negatywne zjawisko (PACEK, 2006: 88).

Różnice między Finlandią i Polską dotyczące biznesu, przedsiębiorczości i działalności przedsiębiorczej

Aktywność poszczególnych obszarów w zakresie przedsiębiorczości jest często określana w badaniach poprzez liczbę nowych przedsiębiorstw. Pod koniec roku 2002 w Polsce było ponad 3,5 miliona przedsiębiorstw, z czego 400 tys. miało charakter przemysłowy. 77% przedsiębiorstw przemysłowych stanowiło własność prywatną. Sektor prywatny generował ponad 70% wartości dodanej produkcji przemysłowej i zatrudniał 75% jej siły roboczej. Ażeby osiągnąć cele prywatyzacyjne, polski parlament uchwalił w 2004 roku prawo, które przyspieszyło zakładanie przedsiębiorstw (PIRILÄ, 2004).

Według Wiesława (2008)¹⁸ prawne regulacje polskich reform ekonomicznych znacznie zwiększyły wolność ekonomiczną i stymulują powstawanie oraz rozwój małych firm. To właśnie te przedsiębiorstwa stanowią dziś 99% ogólnej liczby zarejestrowanych firm. Mikroprzedsiębiorstwa zatrudniające do 9 osób są największą grupą małych przedsiębiorstw. Pod koniec 2004 roku zarejestrowano 1,6 miliona takich firm, a zatrudniały one 3,4 miliony osób.

Drobne przedsiębiorstwa odgrywają w Polsce ważną rolę. Atmosfera gospodarcza nie wydaje się jednak wspierać ich rozwoju, pomimo tego, że udział zysków ekonomicznych wyniósł 99%. W roku 2007 liczba małych przedsiębiorstw wzrosła o około 20 tys. (0,5%). Tylko 4% małych firm należało do sektora państwowego, większość była własnością prywatną. Mikroprzedsiębiorstwa mają relatywnie krótki cykl życia. Pomiędzy rokiem 2000 a 2007 około 45% wszystkich mikroprzedsiębiorstw działało dłużej niż 5 lat. Drobne przedsiębiorstwa wydają się mieć inną charakterystykę niż ich średnie i duże odpowiedniki (WIEŚLAW, 2008).

Według polskiego Ministerstwa Infrastruktury i Rozwoju prywatyzację około 8 tys. średnich i dużych przedsiębiorstw rozpoczęto przed końcem 2008 roku

¹⁸ J. WIEŚLAW: *The role of small enterprises in Poland's economic development*. „The Journal of the Romanian Regional Science Association” 2008, Vol. 2, No. 1.

w ponad 6 tys. firm. Zastosowano takie metody prywatyzacji, jak sprzedaż inwestorom zewnętrznym, menadżerom i pracownikom, prywatyzacja kapitału, likwidacja, prywatyzacja masowa. W ramach programu prywatyzacji masowej utworzono 15 Krajowych Funduszy Inwestycyjnych (VILEN, 2010).¹⁹

Zdaniem Urzędu Statystycznego Finlandii w XXI wieku liczba przedsiębiorstw w Finlandii wzrasta średnio o 6 tys. firm rocznie. W 2005 roku było około 236 tys. przedsiębiorstw, co było liczbą większą o 2% w stosunku do roku 2004. W latach 2006–2008, liczba przedsiębiorstw wzrastała o więcej niż 10 tys. firm rocznie, co było najszybszym wzrostem od czasów recesji w latach 1996–1997. 99,8% wszystkich firm stanowiły małe i średnie przedsiębiorstwa, a dwie trzecie z nich zatrudniały jedynie samego przedsiębiorcę. Warunki ekonomiczne determinują liczbę przedsiębiorców. W latach 2006–2007 było około 230 tys. przedsiębiorców, w 2008 liczba ta wzrosła do 240 tys., a w 2009 roku wynosiła 251 tys.²⁰

Istotny jest udział sektora korporacyjnego w całkowitej produkcji Finlandii. Mniej niż 40% stanowisk pracy oraz trochę ponad połowa sprzedaży netto należy do firm zatrudniających więcej niż 250 osób. Udział małych i średnich przedsiębiorstw jest tak samo ważny, jako że to one zapewniają drugą połowę dochodów sektora biznesu oraz ponad 60% miejsc pracy (w 2009 – 900 tys. osób). Odnosząc się do kwot netto, spośród nowych miejsc pracy 72% powstało w małych i średnich firmach. W roku 2009 zatrudniano prawie 2,4 mln pracowników, z czego mniej niż 650 tys. przypadało na sektor państwowy, a trochę więcej niż 520 tys. na przedsiębiorstwa duże (VESALA, VIHINEN, 2011: 8–9).²¹

Społeczne znaczenie małych i średnich przedsiębiorstw jest dziś uznawane zarówno na szczeblu państwowym, jak i unijnym, co nie miało miejsca w poprzednich dekadach. Taka sytuacja i trend wydają się również podobne do tego, co dzieje się w Polsce – drugim kraju będącym przedmiotem niniejszych badań.

Finlandia inwestuje wiele w przedsiębiorczość w ramach programów regionalnych. Celem programu rozwoju wsi subregionu Suupohja na lata 2007–2013 było: „wzmocnienie wiary ludności lokalnej w przedsiębiorczość, a szczególnie – przedsiębiorczość młodych” (VESALA, VIHINEN, 2011: 40). Program ten zawiera także regionalną sieć inkubatorów edukacyjnych, dla której opracowano regionalny model edukacji w zakresie przedsiębiorczości ze współudziałem Uniwersytetu Vaasa. Badaniami dotyczącymi sukcesów w przedsiębiorczości, klu-

¹⁹ J. VILEN: *Puolan maaraportti 2006 ja 2010*; Finpro. Saatavissa: http://www.hse.fi/Finpro/Keski-Euroopassa;Tiivistelmä_A4_GW3.pdf.

²⁰ Suomen Yrittäjät ja Opetushallitus 2011. Yrittäjyys Suomessa – perustietoa yrittäjyysopetuksesta.

²¹ K. VESALA, H. JA VIHINEN: *Yritysten menestystarinat ja yrittäjyyden edistäminen. Tapauksitutkimus yrittäjistä, kehittäjistä ja politiikkadiskursseista Suupohjan seutukunnassa*. MTT Raportti 16. Jokioinen 2011.

czowych wydarzeń oraz samej przedsiębiorczości objęto 15 małych i średnich firm. Spośród lokalnych szkół jedynie Uniwersytet Nauk Stosowanych w Seinäjoki (SEAMK) akcentował sukces. Współpraca pomiędzy szkolnictwem średnim a przedsiębiorcami w Suupohja wydaje się nie działać właściwie. Rodzi się pytanie, jak osiągnięty został ważny cel promowania przedsiębiorczości poprzez program władz wiejskich i regionalnych oraz co faktycznie uczyniono, by go osiągnąć.

Porównując aktywność przedsiębiorczą w obu analizowanych krajach, można zauważyć, że w 2004 roku w Polsce współczynnik aktywności (8,8%) był dwukrotnie wyższy niż w Finlandii (4,4%). Połowa Finów wierzyła, że w następnym roku będą dogodne sposobności do działań biznesowych. Jednakże w Polsce tylko 8% uważało, że tak się zdarzy. Finlandia zajmowała pierwsze miejsce wśród 37 państw objętych GEM 2004, a Polska znacząco niższe 25. miejsce (ARENIOUS, AUTIO, KOVALAINEN, 2005).

Aktywność przedsiębiorcza Finlandii wzrosła przez cztery lata, a jej współczynnik wyniósł 7,3% w 2008 roku, przy czym w 2010 ponownie się obniżył (5,7%). Finlandia zbliżyła się do średniej gospodarek napędzanych innowacjami, lecz liczba nowych przedsiębiorców była niższa niż w latach poprzednich. Z drugiej strony Finowie byli dość aktywni w rozpoznawaniu nowych szans biznesowych, nawet jeśli tylko niektórzy z nich planowali zostać przedsiębiorcami. Aktywność przedsiębiorcza szczególnie zmalała wśród młodych dorosłych. W roku 2009 samozatrudnienie miało miejsce w przypadku około 14% dorosłych Finów, a więcej niż 5% aktywnie zakładało nowe przedsiębiorstwa. Badanie dotyczyło 20 gospodarek napędzanych innowacjami, spośród których Finlandia zajęła 6. miejsce (HEINONEN, KOVALAINEN, 2010)²².

Można zatem wnioskować, że atrakcyjność przedsiębiorczości oraz jakość działalności przedsiębiorczej są podstawowymi wyzwaniami polityki przedsiębiorczości. Jest to szczególnie ważne, gdyż w Finlandii środki stosowane w polityce przedsiębiorczości oraz krajowy system innowacji stoją przed wielkim wyzwaniem, nawet bez kryzysu finansowego.

W odniesieniu do gotowości przedsiębiorczej uczniów i jej ograniczeń, według Nuorisobarometri (Badanie Młodzieży, 2009), twierdzenie, że „obecna ochrona społeczna czyni ludzi biernymi i pozbawia ich pragnienia przedsiębiorczości” zostało potwierdzone lub częściowo potwierdzone przez 54% respondentów, co oznacza, że aktualny system osłony społecznej gasi pragnienie stania się przedsiębiorcą. Co więcej, tej opinii było 59% bezrobotnych (MYLLYNIEMI, 2009)²³. Według Nuorisobarometri (Badanie Młodzieży, 2004), jedynie 11% młodych ludzi planowało założenie firmy, a 47% czuło, że ryzyko finansowe jest

²² J. HEINONEN, A. KOVALAINEN: *Global Entrepreneurship Monitor, Suomen yrittäjyysaktiivisuustutkimuksen keskeisiä tuloksia*. Turku, Turun Kauppakorkeakoulu. Turun yliopisto 2010.

²³ S. MYLLYNIEMI: *Taitekohtia. Nuorisobarometri 2004 ja 2009. Nuorisotutkimusverkoston / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 97*. Yliopistopaino OY, Helsinki 2009.

zbyt wysokie. Tę samą konkluzję osiągnął Laitila (2006), badając młodych ludzi w południowej części rejonu Ostrobothnia²⁴.

Dla porównania dodajmy, w przypadku przedsiębiorczych intencji uczniów szkół politechnicznych sporą niepewność wywołują wygórowane cele nauczania przedsiębiorczości, brak zachęty do przedsiębiorczości oraz wsparcia emocjonalnego, jak również niewystarczająca jakość tego nauczania i synchronizacja nauczania (PIHKALA, 2008)²⁵. Krytyczne podejście do edukacji w zakresie przedsiębiorczości, szczególnie w szkołach, wykazano także w badaniach Paakkunainen (2007)²⁶.

Wyzwania dla nauczania przedsiębiorczości w Finlandii i Polsce są zasadniczo takie same. Gdy wzrasta liczba przedsiębiorstw, wzrost przedsiębiorczości i rentowności (oprócz wzrostu globalizacji) stają się wyzwaniami dla mikroprzedsiębiorstw i małych firm. Różnice dotyczące przedsiębiorczości, które mogą wpływać na plany młodych, to wielokulturowe kwestie związane z postawami i przekonaniami ludzi. Mogą one znajdować odzwierciedlenie w ocenie przedsiębiorczości oraz w jej odbiorze na co dzień.

Metodologiczne rozwiązania badawcze

Dane zostały zebrane dzięki ankietom. Najpierw badania przeprowadzono w liceum w Teuva wśród uczniów uczęszczających na przedmiot przedsiębiorczość wiosną 2006 roku. Następnie autor spędził trzy tygodnie w dwóch polskich liceach w styczniu 2007 roku, prowadząc zajęcia na temat Finlandii, kultury fińskiej, procedur stosowanych w fińskich uczelniach wyższych oraz przedsiębiorczości. Autor zorganizował badania w tych szkołach, uzyskując pomoc ze strony nauczycieli języka angielskiego, którzy przetłumaczyli wszystkie pytania i twierdzenia, aby wyeliminować nieporozumienia. Autor użył przetłumaczonej na angielski ankiety zawartej w swojej wcześniejszej pracy (NEVANPERÄ, 2003)²⁷. Słownictwo zostało skonsultowane z trenerem biznesu, doświadczonym użytkownikiem języka angielskiego w tej dziedzinie. Ankieta ta w całości oraz w częś-

²⁴ T. LAITILA: *Suupohjan alueen nuorten elinoloja kokeva kysely*. 2006.

²⁵ J. PIHKALA: *Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset*. Opetusministeriön julkaisu 2008, s. 1.

²⁶ K. PAAKKUNAINEN: *Alkaisinko yrittäjäksi? Tutkimus nuoreten yrittäjyyspoliittisista kirjoituksista, ja asenteista. Yksityisyrittäjän säätiö, Koulun Kerhokeskus-koulutyön tuki ry ja Nuorisotutkimusverkosto*. Verkkojulkaisu 11. Helsinki 2007.

²⁷ E. NEVANPERÄ: *Yrittäjyys Suupohjan opiskelijanuorten ajattelussa. Tutkimus Suupohjan seudun nuorisoasteen opiskelijoiden yrittäjyysnäkemysistä sekä yrittäjyysopetuksen opetussuunnitelman kehittämispyrkimyksistä*. Väitöskirja. „Studies in Business and Economics”, Jyväskylä 2003.

ciach wykorzystana została w podobnych badaniach przedsiębiorczości, między innymi na Uniwersytecie Joensuu i Uniwersytecie Vaasa.

Centrum Informatyczne Uniwersytetu Jyväskylä dokonało obliczeń materiału uzyskanego od uczniów poszczególnych szkół – średnich ważonych oraz odchyleń standardowych grup 1 i 2 (1 – brak przygotowania z zakresu przedsiębiorczości, 2 – przygotowanie z zakresu przedsiębiorczości). Następnie wyniki zostały poddane analizie pod kątem wariancji, co zdaniem Centrum Informatycznego zapewniło dobre przybliżenie wartości prawdziwych. Według Centrum badanie uwzględnia różnice statystyczne.

Rezultat

Populacja objęta badaniami składała się z fińskich i polskich uczniów liceum w wieku 17–18 lat, którzy w czasie przeprowadzania ankiet uczyli się w wybranych do badań szkołach. Były to dwie szkoły w Polsce i jedna w Finlandii. W badaniu zastosowano dobór próby grupowy. W Polsce przeprowadzono go w kilku klasach licealnych, a w Finlandii respondentami zostali studenci z liceum w Teuva, którzy wybrali przedmiot przedsiębiorczość wiosną 2006 roku. Wyniki porównano także z wcześniejszymi badaniami autora (NEVANPERÄ, 2003) dotyczącymi przedsiębiorczości, w których udział wzięło 102 uczniów liceum w Teuva, w tym 31% z przygotowaniem w zakresie przedsiębiorczości.

Tabela 1

Opis danych

Szkoła	Liczba uczniów ogółem (II i III klasa)	Liczba uczestników badania	%	Kobiety	Mężczyźni	Przygotowanie w zakresie przedsiębiorczości	Brak przygotowania w zakresie przedsiębiorczości
Liceum Ogólnokształcące im. M. Kopernika (Polska)	480	112	23	58	54	33 (29%)	79 (71%)
Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Ewangelickiego (Polska)	84	31	37	14	17	14 (45%)	17 (55%)
Liceum w Teuva (Finlandia)	138 (1–3)	21	15	1	20	10 (48%)	11 (52%)

Operacjonalizacja zmiennych

W badaniu poglądy uczniów na przedsiębiorczość, biznes i małe przedsiębiorstwa zostały ocenione w 31 deklaracjach (por. NEVANPERÄ, 2003). Punktem wyjściowym było zbadanie postaw przedsiębiorczych, które różnią się – według wcześniejszych badań – pomiędzy obywatelami Finlandii, Polski, jak i innych państw (HUUSKONEN, 1992²⁸, VESALAINEN, PIHKALA, 1998²⁹, MELIN, 2001³⁰, NEVANPERÄ, 2003, NEILIMO, 2007, ARENIUS, AUTIO, KOVALAINEN, 2005; 2009; 2010).

Wyniki empiryczne i dyskusja

Tabela 2 zawiera 9 wartości punktowych, które zostały szczególnie zaakcentowane w odpowiedziach i które zawierają różnice zarówno pomiędzy fińskimi i polskimi uczniami z przygotowaniem i bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości, jak i pomiędzy obiema szkołami w Polsce. Wyniki liceum w Teuva pochodzą z wartości punktowych podanych przez uczniów nauczanych przedmiotu przedsiębiorczość w roku 2006. Przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA) obu niezależnych grup (1 – bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości i 2 – z przygotowaniem w zakresie przedsiębiorczości).

²⁸ V. HUUSKONEN: *Yrittäjäksi ryhtyminen. Teoreettinen viitekehys ja sen koettelu*. Turun kaupakorkeakoulun laitoksen julkaisu A-2: 1992.

²⁹ J. VESALAINEN, T. PIHKALA: *Motivation and Entrepreneurial Intentions*. University of Vaasa, Monistettu työpaperi 1998.

³⁰ K. MELIN: *Yrittäjyysintentionit ja niiden taustatekijät Virossa ja Suomessa. Vertailukohteina eräissä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat nuoret kummassakin maassa*. Liiketaloustiede 37. Johtaminen ja organisaatiot. Vaasa, Vaasan yliopistopaino 2001.

Tabela 2

Dziewięć najbardziej ukierunkowanych na różnice twierzeń dotyczących przedsiębiorczości, przedsiębiorstw i małych firm

Twierdzenie	(E) N=31		(K) N=112		(T) N=21	
	z przedsiębior. (14)	bez przedsiębior. (17) Av (K.h.)	z przedsiębior. (33)	bez przedsiębior. (79) Av (K.h.)	z przedsiębior. (10)	bez przedsiębior. (11) Av (K.h.)
1. a) Biznes oparty na prywatnej własności jest zagrożeniem dla ekonomicznej równowagi obywateli*.	3,36	(1,21)	2,39	(1,08)	2,30	(0,94)
1. b) Biznes oparty na prywatnej własności jest zagrożeniem dla ekonomicznej równowagi obywateli.	3,12	(1,05)	2,72	(1,06)	2,91	(0,83)
2. a) Nie jest właściwe zarabianie na pracy innych**.	3,86	(1,16)	2,91	(1,46)	2,10	(1,19)
2. b) Nie jest właściwe zarabianie na pracy innych.	3,13	(1,66)	3,00	(1,33)	2,55	(0,68)
3. a) Rozpoczęcie własnej działalności jest niezwykle ryzykowne***.	2,86	(0,86)	3,88	(0,90)	3,00	(0,81)
3. b) Rozpoczęcie własnej działalności jest niezwykle ryzykowne*.	3,47	(1,23)	4,08	(1,02)	3,64	(0,80)
4. a) Małe przedsiębiorstwa produkują główne innowacje dla życia biznesu**.	3,29	(1,06)	2,70	(1,04)	3,80	(0,91)
4. b) Małe przedsiębiorstwa produkują główne innowacje dla życia biznesu**.	3,24	(1,60)	2,76	(1,10)	4,00	(0,50)
5. a) Dla większości ludzi możliwe jest samozatrudnienie w charakterze przedsiębiorcy**.	3,92	(0,91)	2,97	(0,99)	4,20	(0,63)
5. b) Dla większości ludzi możliwe jest samozatrudnienie w charakterze przedsiębiorcy.	3,35	(0,93)	3,30	(1,08)	3,73	(0,78)
6. a) Dążenie do zysku jest ważne, ponieważ zysk umożliwia rozwój przedsiębiorstwa*.	3,57	(0,75)	4,34	(0,93)	3,90	(0,73)

6. b) Dążenie do zysku jest ważne, ponieważ zysk umożliwia rozwój przedsiębiorstwa. **	3,71	(0,77)	4,32	(0,83)	3,64	(0,50)
7. a) Większość przedsiębiorców to przykładni obywatel*.	2,64	(0,92)	2,21	(0,99)	3,30	(1,05)
7. b) Większość przedsiębiorców to przykładni obywatele	2,65	(0,93)	2,64	(1,06)	3,00	(0,73)
8. a) Małe firmy maksymalnie eksploatują pracowników*.	2,79	(1,31)	3,50	(1,10)	2,70	(0,67)
8. b) Małe firmy maksymalnie eksploatują pracowników	2,88	(1,26)	3,40	(1,05)	3,00	(1,00)
9. a) Przedsiębiorcy to bohaterowie na co dzień*.	2,64	(1,27)	2,94	(1,19)	3,91	(0,83)
9. b) Przedsiębiorcy to bohaterowie na co dzień	2,53	(0,87)	2,64	(1,13)	3,27	(0,64)

E = LO Evangelickie; K = LO im. M. Kopernika; T = LO w Teuva

Poziomy znaczenia statystycznego w badaniu wynoszą * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Poglądy uczniów na przedsiębiorczość, biznes i małe przedsiębiorstwa

W zakresie różnic punktowych pomiędzy polskimi i fińskimi uczniami ujawniono duże rozbieżności. Stwierdzenie, że „Biznes oparty na prywatnej własności jest zagrożeniem dla ekonomicznej równowagi obywateli” uzyskało od uczniów z Finlandii z przygotowaniem w zakresie przedsiębiorczości najniższą wartość punktową: $E\ Av = 3,36$; $K = Av\ 2,39$ i $T\ Av = 2,30$ ³¹. Różnica w wartościach punktowych pomiędzy liceum w Teuva i liceum ewangelickim wynosiła 1.06. Różnica ta była statystycznie prawie istotna, podczas gdy nie było statystycznie istotnej różnicy pomiędzy uczniami bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości.

Stwierdzenie, że „Nie jest właściwe zarabianie na pracy innych” uzyskało od uczniów z polskiego liceum ewangelickiego z przygotowaniem w zakresie przedsiębiorczości stosunkowo wyższą wartość punktową niż od fińskich uczniów z takim przygotowaniem: $E\ Av = 3,86$, $K\ Av = 2,91$ i $T = 2,10$. Różnica pomiędzy wartościami punktowymi wynosiła aż 1.76 i była statystycznie istotna. Pacek (2006), który badał polską kulturę organizacyjną, zwraca uwagę, że między innymi Sułkowski (2002: 127–128) ukazuje dwojakié podejście do władzy: z jednej strony ludzie ulegają silnej władzy, a z drugiej – nie przejawiają do niej zaufania. W polskich organizacjach jest wyraźne rozróżnienie na „my” (pracownicy) oraz „oni” (władze).

Twierdzenie „Rozpoczęcie własnej działalności jest niezwykle ryzykowne” uzyskało w polskim LO im. M. Kopernika wśród uczących się przedsiębiorczości znacznie wyższą wartość punktową niż w polskim liceum ewangelickim także wśród uczniów uczących się tego przedmiotu $E\ Av = 2,86$, $K\ Av = 3,88$ i $T\ Av = 3,00$. Różnica wartości punktowych wyniosła 1,02 punktu. Różnica wartości punktowych w odniesieniu do wyników uzyskanych w fińskim liceum w Teuva pośród uczniów uczących się przedsiębiorczości wynosiła 0,88 punktu i była statystycznie prawie istotna. Różnice w znaczeniu statystycznym potwierdzają także niskie wartości odchyłeń standardowych (0,81 do 0,90). Wartości punktowe uzyskane w przypadku polskich uczniów bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości zawierały także statystycznie prawie istotne różnice przy porównaniu szkół średnich: $E\ Av = 3,47$, $K\ Av = 4,08$ i $T\ Av = 3,64$.

Twierdzenie „Małe przedsiębiorstwa produkują główne innowacje dla życia biznesu” również uzyskało znacząco wyższe wartości punktowe wśród uczniów z Finlandii uczących się przedsiębiorczości niż wśród uczniów polskiego LO im. M. Kopernika także uczących się tego przedmiotu: $E\ Av = 3,29$; $K\ Av = 2,70$ i $T = Av = 3,80$. Wystąpiła też odpowiednio istotna różnica między wartościami

³¹ E = LO Ewangelickie (Polska); K = LO im. M. Kopernika (Polska); T = LO w Teuva (Finlandia).

punktowymi uzyskanymi od uczniów bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości, a różnica w wartościach punktowych pomiędzy uczniami fińskimi i polskimi była większa niż w przypadku uczniów uczących się przedsiębiorczości. Znaczenie statystyczne punktów uczniów z Finlandii zostało potwierdzone wartością odchylenia standardowego (0,50).

Uczniowie fińscy dali twierdzeniu „Dla większości ludzi możliwe jest samozatrudnienie w charakterze przedsiębiorcy” również o wiele wyższe wartości punktowe niż uczniowie LO im. M. Kopernika odpowiednio z przygotowaniem lub bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości: $E\ Av = 3,92$; $K\ Av = 2,97$ i $T = Av = 4,20$. Różnica wartości punktowych wynosiła aż 1,23 i była statystycznie istotna. Znaczenie statystyczne podkreśla w przypadku uczniów fińskich małe odchylenie standardowe (0,63). Wiarę Finów w przedsiębiorczość potwierdzają także wcześniejsze badania, np. Arenius, Autio i Kovalainen (2005) wskazują, że więcej niż połowa Finów (51%) wierzy w wielkie szanse dla nowych przedsiębiorstw w następnym roku (tylko 8% Polaków podziela tę opinię). Finlandia zajmuje pierwsze miejsce wśród 37 krajów objętych badaniem GEM 2004 (Polska dopiero 25.). Według tego samego badania 3% pracującej ludności Finlandii (1% w Polsce) zainwestowało swoje własne środki finansowe w nowe przedsiębiorstwo innej osoby prywatnej przez ostatnie 3 lata.

Twierdzenie „Dążenie do zysku jest ważne, ponieważ zysk umożliwia rozwój przedsiębiorstwa” uzyskało wśród uczniów polskiego LO im. M. Kopernika uczących się przedsiębiorczości prawie istotnie wyższą wartość punktową niż wśród uczniów liceum ewangelickiego także uczących się tego przedmiotu: $E\ Av = 3,57$; $K\ Av = 4,34$ i $T = Av = 3,90$. Różnica pomiędzy LO im. M. Kopernika i liceum ewangelickim wyniosła 0,77, a w fińskim liceum w Teuva 0,44 punktu. Odnotowano istotną różnicę pomiędzy wartościami punktowymi studentów bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości: $E\ Av = 3,71$; $K\ Av = 4,32$ i $T = Av = 3,64$. Różnica w wartościach punktowych uczniów fińskich oraz polskich z LO im. M. Kopernika wynosiła 0,68. W przypadku punktów uczniów fińskich znaczenie statystyczne zostało potwierdzone małym odchyleniem standardowym (0,50).

Twierdzenie „Większość przedsiębiorców to przykładni obywatele” także uzyskało od fińskich licealistów prawie istotnie wyższą wartość punktową niż w przypadku uczniów LO im. M. Kopernika w odpowiedniej kategorii (z przygotowaniem i bez przygotowania z przedsiębiorczości): $E\ Ka = 2,64$; $K\ Ka = 2,21$ i $T = Ka = 3,30$. Różnica między wartościami punktowymi wynosiła 1,09 punktu. Stwierdzenie „Małe firmy maksymalnie eksploatują pracowników” uzyskało wśród polskich licealistów uczących się przedsiębiorczości prawie istotnie wyższą wartość punktową niż wśród ich fińskich rówieśników także uczących się tego przedmiotu: $E\ Ka = 2,79$; $K\ Ka = 3,50$ i $T = Ka = 2,70$. Różnica pomiędzy wartościami punktowymi wynosiła 0,80 punktu, a jej statystyczne znaczenie wzmacnia małe odchylenie standardowe wartości punktowej przyznanej przez Finów (0,67).

Uczniowie fińscy są przeświadczeni, że przedsiębiorcy to bohaterowie, ponieważ twierdzenie „Przedsiębiorcy to bohaterowie na co dzień” uzyskało wśród uczniów uczących się przedsiębiorczości znacząco wyższe wartości punktowe niż wśród ich rówieśników z liceum ewangelickiego: $E_{Av} = 2,64$; $K_{Av} = 2,94$ i $T_{Av} = 3,91$. Różnica wartości punktowych wynosiła aż 1,27 punktu i była statystycznie prawie istotna. Poprzednie badania także potwierdzają, że Finowie uważają przedsiębiorców za pewnego rodzaju bohaterów. Bohaterskie historie o sukcesie przedsiębiorców, o wznoszeniu się z biedy bez wykształcenia na szczyty firmowych imperiów są materiałem na najlepsze mityczne opowieści (por. DAVIDSSON, 1994: 40–55³², HUUSKONEN, 1992).

Porównanie uzyskanych wartości punktowych uczniów z przygotowaniem i bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości dało również ciekawe wyniki. Uczniowie uczęszczający na przedmiot przedsiębiorczość w fińskim liceum w Teuva przyznali twierdzeniu „Mała firma jest dobrym miejscem do pracy” znacząco wyższą wartość punktową niż studenci bez takiego przygotowania. Różnica wartości punktowych wyniosła 0,82 punktu, a niskie odchylenie standardowe 0,74 to znaczenie potwierdza. Z drugiej jednak strony, twierdzenie „Nowe przedsiębiorstwa modernizują i wzmacniają sektor biznesu” uzyskało znacząco większą wartość punktową od młodych Finów bez przygotowania do przedsiębiorczości niż od ich rówieśników z takim przygotowaniem. Odchylenie standardowe było duże (0,97). Studenci nieuczący się przedsiębiorczości również przyznali twierdzeniu „Pracownicy małych firm są zmotywowani” prawie znacząco wyższą wartość punktową niż uczniowie uczący się tego przedmiotu. Odchylenie standardowe także w tym przypadku było duże (0,95).

Uczniowie LO im. M. Kopernika uczący się przedsiębiorczości byli prawie znacząco bardziej przekonani, że „Większość przedsiębiorców to przykładni obywatele” niż uczniowie bez przygotowania w tym zakresie. Odchylenie standardowe było wysokie (1,06). Uczniowie nieuczęszczający na przedsiębiorczość również znacząco bardziej niż ich koledzy uczący się tego przedmiotu uważali, że „Nie jest dobre, że coraz więcej ludzi musi stawiać się samozatrudniającymi się przedsiębiorcami”. Zaskakującym faktem był brak statystycznej różnicy w wartościach punktowych pomiędzy uczniami liceum ewangelickiego z przygotowaniem i bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości.

Porównując wartości punktowe uczniów uczących się i nieuczących przedsiębiorczości, można zauważyć, że ci z przygotowaniem do przedsiębiorczości przyznali prawie znacząco wyższą wartość punktową twierdzeniu „Mała firma jest dobrym miejscem do pracy”. Uczniowie uczęszczający na przedsiębiorczość również dali prawie znacząco wyższą wartość punktową stwierdzeniu „Przedsiębiorcy są bohaterami na co dzień” niż pozostali ankietowani. Uczniowie bez

³² P. DAVIDSSON: *Allmänhetens bild av företagaren*. H.T. DE GEER (toim.). Skapare, skojare och skurkar. Timbro, Stockholm 1994, s. 37–57.

przygotowania w zakresie przedsiębiorczości uważali, że założenie własnej firmy jest wyjątkowo ryzykowne, ponieważ przyznali temu stwierdzeniu znacząco wyższą wartość punktową.

Konkluzje

Przez ostatnie lata postawy młodych ludzi wobec przedsiębiorczości i przedsiębiorstw poddano badaniom w ramach nauczania przedsiębiorczości w wielu kontekstach. Badania miały zakres krajowy, rzadko były to ilościowe badania międzynarodowe. Jako że dostrzega się obecnie na forum międzynarodowym znaczenie edukacji w zakresie przedsiębiorczości, istotny staje się fakt, że edukacja ta odzwierciedla stan krajowego nauczania tego przedmiotu oraz przeciętne postawy uczniów szkół średnich wobec przedsiębiorczości. Zasoby międzynarodowej edukacji w zakresie przedsiębiorczości mogą także zawierać ocenę i transfer praktyk pedagogicznych.

Wyniki analizy wariancji niniejszego badania powinny być interpretowane z ostrożnością z powodu wielkości prób w grupach – różnice pomiędzy danymi były duże (LO im. M. Kopernika, Polska N = 112, Liceum Ewangelickie, Polska N = 31 i Liceum w Teuva, Finlandia N = 21). Należy przy tym dodać, że w polskiej próbie kobiety i mężczyźni byli równo reprezentowani, podczas gdy próba fińska składała się z mężczyzn, z wyjątkiem tylko jednej kobiety.

W podsumowaniu można stwierdzić, że fińscy uczniowie z przygotowaniem w zakresie przedsiębiorczości postrzegają przedsiębiorczość, firmy oraz małe przedsiębiorstwa zasadniczo bardziej pozytywnie niż ich polscy rówieśnicy. Młodzi ludzie w Finlandii przyznawali statystycznie wyższe wartości punktowe w 90% twierdzeń pozytywnych wobec przedsiębiorczości. Dla 2 twierdzeń różnice były istotne, a dla 3 prawie istotne. Twierdzeniami pozytywnymi były między innymi: „Małe przedsiębiorstwa produkują główne innowacje dla życia biznesu”, „Dla większości ludzi możliwe jest samozatrudnienie w charakterze przedsiębiorcy”, „Większość przedsiębiorców to przykładni obywatele” i „Przedsiębiorcy są bohaterami na co dzień”. Zysk został uznany za ważny element motywacji przez młodych Polaków uczących się przedsiębiorczości, a różnica w stosunku do młodzieży fińskiej była w tym przypadku statystycznie istotna.

Porównując punkty przyznane przez uczniów w twierdzeniach negatywnych wobec przedsiębiorczości, można zauważyć, że polska młodzież z przygotowaniem w zakresie przedsiębiorczości przyznaje prawie wszystkim takim stwierdzeniom wyższe wartości punktowe niż jej fińscy rówieśnicy z takim przygotowaniem. Polscy uczniowie uważają, że założenie własnej firmy jest wyjątkowo ryzykowne, a różnica jest w tym przypadku statystycznie bardzo istotna. Twier-

dzenie „Nie jest właściwe zarabianie na pracy innych” uzyskało od uczniów polskich znacząco wyższą wartość punktową, a stwierdzenia „Nie jest dobre, że coraz więcej ludzi musi stawiać się samozatrudniającymi się przedsiębiorcami” oraz „Biznes oparty na prywatnej własności jest zagrożeniem dla ekonomicznej równowagi obywateli” uzyskały od nich statystycznie prawie istotnie wyższą wartość. Uczniowie z Polski prawie znacząco bardziej popierali opinię, że małe przedsiębiorstwa maksymalnie eksploatują swoich pracowników.

Wyniki porównania opinii uczniów dwóch polskich liceów i jednego fińskiego, z przygotowaniem i bez przygotowania w zakresie przedsiębiorczości, pokazały, że młodzież ucząca się przedsiębiorczości przyznawała najistotniejszym twierdzeniom pozytywnym wobec przedsiębiorczości wartości punktowe prawie istotne, istotne i bardzo istotne. Takimi twierdzeniami były między innymi: „Mała firma to dobre miejsce do pracy” i „Przedsiębiorcy są bohaterami na co dzień”.

Według Areniusa, Autio i Kovalainen (2005) Finowie prezentują wyższy poziom aktywności w zakresie przedsiębiorczości, działań aniołów biznesu, zakładania firm o wysokim potencjale wzrostu oraz poziomu inwestycji niż przeciętnie czynią to Polacy. Z drugiej strony widać zmiany w podejściu do przedsiębiorczości w Polsce, ponieważ według Hoviseppä (2009:10), który opierał się na najnowszych statystykach z Brukseli, Polska będzie zrównywać się ze średnią strefy euro, a zdaniem Okko (2012) gospodarka polska jest aktualnie wśród arystokracji europejskiej. Wyniki niniejszego badania wydają się potwierdzać te poglądy.

Na dane statystyczne podane przez Hoviseppę (2009) wpływ zapewne miało dołączenie do Unii Europejskiej, które przyniosło Polsce nową falę zagranicznych inwestycji i stały wzrost ekonomiczny. W 2004 roku wzrost wyniósł 5,4%, w 2005 – 3,3%, w 2006 – 4,3%. Dziś prywatne przedsiębiorstwa wytwarzają więcej niż 70% PKB, chociaż wciąż jest to mniej niż w Europie Zachodniej (www.finpro.fi).

Pozytywny stosunek młodych do przedsiębiorczości, biznesu i małych przedsiębiorstw jest bardzo istotny dla przyszłości Finlandii i Polski. Nauczanie przedsiębiorczości na szczeblu krajowym w Finlandii ma ważne zadanie: nauczyciele szkół średnich, którzy nadali kształt nauczaniu przedsiębiorczości i odnieśli wielki sukces w tej dziedzinie, pchnęli do przodu rozwój dydaktyki przedsiębiorczości. Jednakże przedsiębiorczość odgrywa często rolę przedmiotu opcjonalnego w szkole średniej i tylko najbardziej aktywni i wyjątkowi uczniowie biorą udział w projektach edukacyjnych w zakresie przedsiębiorczości. Według wcześniejszej pracy autora (NEVANPERÄ, 2012)³³ w szkołach średnich na południu rejonu Ostrobothnia, obszaru przedsiębiorczości tradycyjnej, nauczanie przedsiębiorczości prawie nie istnieje, z małymi jedynie wyjątkami (szkoły śred-

³³ E. NEVANPERÄ: *Etelä-Pohjanmaan toisen asteen koulutuksen kehittämis – ja koordinaatiohanke. Vaihtoehtoiset mallit toisen asteen koulutuksen järjestämisessä Etelä-Pohjanmaalla*. Etelä-Pohjanmaan liiton julkaisu 2012.

nie w Teuva, Kauhava i Härmä, por. HAUTAMÄKI i in., 2012). W przyszłości polityka edukacyjna powinna docenić rolę edukacji w zakresie przedsiębiorczości nie tylko w edukacji na poziomie szkół ponadgimnazjalnych. To odzwierciedla kulturę pracy zarobkowej, a także szerzej – fakt, że przedsiębiorczość jest bezspornie postrzegana pomiędzy innymi profesjami raczej jako zawód niż jako postawa, idea czy przestrzeń dla nowych szans zawodowych.

Bibliografia

- ARENIUS P., AUTIO E., KOVALAINEN A.: *Global Entrepreneurship Monitor. Suomen yrittäjyysaktiivisuustutkimuksen keskeisiä tuloksia*. Turku, Turun Kauppakorkeakoulu, 2005.
- BELL J., CALLAGHAN I., DEMICK D., JA SCHARF F.: *Internationalizing Entrepreneurship Education*. „Journal of International Entrepreneurship” 2004, Vol. 2, s. 109–124.
- BERGLUND K.: *Discursive Diversity in Fashioning Entrepreneurial Identity*. In: *Entrepreneurship as Social Change A Third Movements in Entrepreneurship Book*. Eds. C. STEYAERT, D. HJORTH. Cheltenham 2006, s. 231–250.
- DAVIDSSON P.: *Allmänhetens bild av företagaren*. H.T. DE GEER (toim.). Skapare, skojare och skurkar. Timbro, Stockholm 1994, s. 37–57.
- HEINONEN J., KOVALAINEN A.: *Global Entrepreneurship Monitor, Suomen yrittäjyysaktiivisuustutkimuksen keskeisiä tuloksia*. Turku, Turun Kauppakorkeakoulu. Turun yliopisto 2010.
- HOVISEPPÄ M.: *Puola on kirimässä euro-perheen keskikastiin*. Maailmalta, Sanomalehti Pohjalainen, No. 220/2009.
- HUUSKONEN V.: *Yrittäjäksi ryhtyminen. Teoreettinen viitekehys ja sen koettelu*. Turun kauppakorkeakoulun laitoksen julkaisuja A-2: 1992.
- HYYTINEN A., JA PAJARINEN M.: *Yrittäjäksi ryhtyminen ja yrittäjyysasenteet Suomessa Havaintoja kyselytutkimuksista* 2008.
- KALMI P.: „The Operations of Finnish Firms in Poland”. 2002 *Business in Poland Experiences of Finnish Companies in Doing Business in the Largest Eastern EU Candidate Country*. T.K. LIUHTO (toim.) „Studies in Industrial Engineering and Management”, no. 18. Lappeenranta, Lappeenranta University of Technology 2002, s. 314–360.
- KELLEY D., BOSMA N., AMOROS J.E.: *Global Entrepreneurship Monitor. Global Report*. Babson 2010.
- KENNEDY J., DRENNAN J., RENFROW P., WATSON B.: *Situational factors and entrepreneurial intentions. Paperi esitetty Small Enterprise Association of Australia and New Zeland 16th Annual Conference*. Ballarat, 28.09–1.10.2003.
- LAITILA T.: *Suupohjan alueen nuorten elinoloja kokeva kysely*. 2006.
- LAITINEN Y.: „Experiences of Working as a Finnish Manager in Poland”. *Business in Poland – Experiences of Finnish Companies in Doing Business in the Largest Eastern EU Candidate Country*. T.K. LIUHTO (toim.) „Studies in Industrial Engineering and Management”, No. 18. Lappeenranta, Lappeenranta University of Technology 2002.
- MELIN K.: *Yrittäjyysintentit ja niiden taustatekijät Virossa ja Suomessa. Vertailukohteina eräissä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat nuoret kummassakin maassa*. Liiketaloustiede 37. Johdaminen ja organisaatiot. Vaasa, Vaasan yliopistopaino 2001.
- MYLLYNIEMI S.: *Taitekohtia. Nuorisobarometri 2004 ja 2009. Nuorisotutkimusverkoston /Nuorisotutkimusseuran julkaisuja* 97. Yliopistopaino OY, Helsinki 2009.

- NEILIMO K.: *Pirkanmaan yrittäjät, Opetusalan ja yrittäjien yhteisseminaari koulumaailman j elinkeinoelämän muutosvoimia*. 30.03.2007, Helsingin säätytalo.
- NEVANPERÄ E.: *Etelä-Pohjanmaan toisen asteen koulutuksen kehittämis – ja koordinaatiohanke. Vaihtoehtoiset mallit toisen asteen koulutuksen järjestämisessä Etelä-Pohjanmaalla*. Etelä-Pohjanmaan liiton julkaisuja 2012.
- NEVANPERÄ E.: *Yrittäjyys Suupohjan opiskelijanuorten ajattelussa. Tutkimus Suupohjan seudun nuorisoasteen opiskelijoiden yrittäjyysnäkemyksistä sekä yrittäjyysopetuksen opetussuunnitelman kehittämispyrkimyksistä*. Väitöskirja. Studies in Business and Economics, Jyväskylä 2003.
- OKKO P.: *Puolan taloustilanne on euromaiden aateliala*. Keskustelua eurokriisistä osa 2/2, emeritusprofessori Paavo Okko Turun kauppakorkeakoulusta ja Suomen Puolan entinen suurlähettiläs Vesa Himanen, yle.fi/taustapeili.
- PAAKKUNAINEN K.: *Alkaisinko yrittäjäksi? Tutkimus nuoreten yrittäjyyspoliittisista kirjoituksista, ja asenteista. Yksityisyrittäjiin säätiö, Koulun Kerhokeskus-koulutyön tuki ry ja Nuorisotutkimusverkosto*. Verkkojulkaisuja 11. Helsinki 2007.
- PACEK K.: *Kulttuurierot ja kielimuuri valtanäkökulmasta suomalaistuolalaisessa työyhteisössä*. Helsingin yliopisto 2006.
- PETERMAN N.E., KENNEDY J.: *Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship*. „Entrepreneurship Theory & Practice”, Winter 2003.
- PIHKALA J.: *Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset*. Opetusministeriön julkaisuja 2008.
- PIRILÄ H.: *Baltic Business Network Puolan markkinoille? Katsaus Puolan talouteen ja liiketoimintaympäristöön Pan-Eurooppa Instituutti*. Kesäkuu 2004.
- Suomen tärkeimmät kauppakumppanit vuoden 2006 ensimmäisellä puolikkaalla.html.
- Suomen Yrittäjät ja Opetushallitus 2011. Yrittäjyys Suomessa – perustietoa yrittäjyysopetuksesta.
- THOMPSON E.R.: *Individual entrepreneurial intent: construct clarification and development of an internationally reliable metric*. „Entrepreneurship Theory & Practice” 2009, Vol. 33(3).
- TURUNEN T.: *Yrittäjyys – mitä se merkitsee? Yrittäjyyden ja sen sukulaiskäsitteiden käyttö koulutuksessa, tutkimuksessa ja politiikassa 1900-luvun loppupuolelta 2000-luvun alkuun*. Jyväskylä 2011.
- VESALA K., JA VIHINEN H.: *Yritysten menestystarinat ja yrittäjyyden edistäminen. Tapaustutkimus yrittäjistä, kehittäjistä ja politiikkadiskursseista Suupohjan seutukunnassa*. MTT Raportti 16. Jokioinen 2011.
- VESALAINEN J., PIHKALA T.: *Motivation and Entrepreneurial Intentions*. University of Vaasa, Monistettu työpäpöri 1998.
- WIESŁAW J.: *The role of small enterprises in Poland's economic development*. „The Journal of the Romanian Regional Science Association” 2008, Vol. 2, No. 1.
- VILEN J.: *Puolan maaraportti 2006 ja 2010*; Finpro. Saatavissa: http://www.hse.fi/Finpro/Keski-Euroopassa;Tiivistelmä_A4_GW3.pdf.
- VYAKARNAM S.: *Inviting you to add your thoughts on how we can use entrepreneurship education to change mindsets and make a difference*. Saatavilla WWW-muodossa, <http://shaivyakarnam.blogspot.com/2009/05/why-entrepreneurship-education, 2009>.

Źródła internetowe

<http://ktl.jyu.fi/pisa>

<http://www.compiler.fi/idankaupan/tutkimukset/TKKK14f.html>

http://www.ek.fi/ek/fi/suhdanteet_ym/perustietoja_suomen_taloudesta/ulkomaankauppa.php

http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07_julkaisu/thj327.pdf

PIRILÄ H., 2004: Puolan yritykset. Saatavissa: http://www.tukkk.fi/pei/verkkojulkaisut/Pirila_2004.pdf

www.embassyofpoland.fi/lyhy/uskonnot/uskonnot_muut.html

[www.finpro.fi/Suomen tärkeimmät kaupakumppanit vuoden 2006 ensimmäisellä puolikkaalla.
html](http://www.finpro.fi/Suomen_tärkeimmät_kaupakumppanit_vuoden_2006_ensimmäisellä_puolikkaalla.html)

www.finpro.fi/vienti

www.suupohja.fi/tietoaitat

Przedsiębiorczość w procesie uczenia się w koncepcji Guya Claxtona

Streszczenie

Artykuł prezentuje ujęcie przedsiębiorczości w uczeniu się jako jednej z czterech podstawowych dyspozycji w podejściu Building Learning Power (rozwijanie potencjału uczenia się) Guya Claxtona, angielskiego psychologa poznawczego. Przedsiębiorczość w uczeniu się oznacza według niego gotowość, chęć i zdolność do uczenia się w różny sposób. Dyspozycję tę opisuje w czterech określających ją rodzajach zdolności, jakimi są: dociekliwość tworzenie połączeń, wyobraźnia i kapitalizacja. Przedsiębiorczy uczeń jest ciekawy świata, zadaje mnóstwo pytań, by poszukiwać interesującej go wiedzy, którą potrafi wiązać z już posiadaną oraz wykorzystywać w codziennym życiu. Używa wyobraźni jako narzędzia myślenia, korzysta z podpowiedzi intuicji. Wykorzystuje także wszystkie dostępne w jego otoczeniu zasoby, aby się uczyć, takie jak książki, słowniki, Internet, telefon, a także wiedzę kolegów czy innych ludzi. Przedsiębiorczość w uczeniu się można i należy kształtować od najmłodszych lat, na każdym przedmiocie, jeśli da się uczniom więcej wolności, podsunie ciekawe problemy czy otwarte zadania bliskie ich zainteresowaniom, a także jeśli sam nauczyciel będzie prezentował taką postawę swoim uczniom, stając się dla nich modelem przedsiębiorczości.

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość, potencjał uczenia się, dyspozycje

Summary

The approach to entrepreneurship in learning is presented in the article as one of the four basic dispositions in the concept of Building Learning Power of a British cognitive psychologist Guy Claxton. According to him, entrepreneurship means the readiness, willingness and ability to learn in different ways. This disposition is described by four types of capacity: curiosity, making associations, imagination and capitalization. An enterprising learner is curious of the world, asks many questions to search for the needed knowledge, which s/he can both relate to the already acquired knowledge and make use of it in everyday life. Such a learner applies imagination as a tool for reasoning and uses intuitive hints. Enterprising learners make use of all available resources in order to learn – e.g. books, dictionaries, the Internet, telephone, as well as the knowledge of their peers or other people. Entrepreneurship can and should be shaped from the earliest time and in each school subject. This is done if learners are offered more

freedom, are faced with interesting problems or open tasks within their interest range, and if teachers themselves present such an attitude, becoming models of entrepreneurship for their learners.

Key words: entrepreneurship, learning power, disposition

Wprowadzenie

Przedsiębiorczość jest obecnie wymagana w każdym przedsiębiorstwie, w każdej inicjatywie, a także w gospodarce każdego kraju. Naciski na innowacyjność w gospodarce prowadzą do bycia konkurencją dla innych krajów czy przedsiębiorstw doprowadziły do wprowadzenia także tego przedmiotu do programów szkół. Przedsiębiorczość staje się więc ważną cechą osób odnoszących sukcesy w dzisiejszych czasach. Każdy, zarówno menager w firmie, jak i nauczyciel czy gospodyni domowa, jeśli są przedsiębiorczy, potrafią sobie poradzić z każdym problemem i odnaleźć się w nowych czasach czy warunkach. A współczesne życie niesie ze sobą wiele zaskakujących zmian i nieprzewidzianych sytuacji, zmuszając nas do uruchamiania swojej zaradności. Ta niepewność i nieprzewidywalność staje się cechą naszych czasów, a prawdopodobnie będzie się pogłębiać, stąd konieczność przygotowywania do niej już od najmłodszych lat, a więc poczynając od przedszkola czy szkoły. Ponieważ zwraca się obecnie uwagę na problem ludzi z wyuczoną bezradnością, takich, którzy oczekują, że wszystkie problemy ktoś za nich rozwiąże, jakaś instytucja bądź inni ludzie, bowiem sami nie mają woli albo pomysłu, jak sobie poradzić, trzeba w większym stopniu zauważyć ten problem jako sytuację edukacyjną, jako wyzwanie dla edukacji.

Jak przewidują prognozy, o ile mogą jeszcze coś przewidzieć, nasi wychowankowie będą żyć w świecie, którego kształtu jeszcze nie znamy, będą pracować w zawodach, które jeszcze nie istnieją, będą zmieniać pracę po kilkanaście razy w ciągu swego życia i dla pracy będą zmieniać miejsce zamieszkania, a nawet kraj czy język, którym na co dzień się posługują. Wyzwań jest wiele, będzie coraz więcej i jedyne, czego dziś można być pewnym, to to, że niczego nie można być pewnym. Alvin Toffler pisał o szoku przyszłości¹, którego dziś doświadczamy, ale czeka nas więcej takich niepewnych i zaskakujących sytuacji, których obecnie nie jesteśmy nawet świadomi. Dlatego od najmłodszych lat trzeba przygotować dzieci do takiego świata zmian i do radzenia sobie z niepewnością.

Przedsiębiorczość powinna być postawą wobec życia każdego człowieka, a więc takim podejściem, które cechuje odwaga w podejmowaniu różnych inicja-

¹ A. TOFFLER: *Szok przyszłości*. Przeł. W. OSIATYŃSKI, E. GRABCAK-RYSZKA, E. WOYDYŁO. Poznań 1998.

tyw, pewność siebie oparta na zdrowym poczuciu własnej wartości, zaradności w poszukiwaniu wiedzy czy mogących pomóc ludzi, na myśleniu niestereotypowym, kreatywnym, a także praktycznym.

Tradycyjnie pojmujemy przedsiębiorczość w sensie ekonomicznym, zwracając uwagę na rozwijanie takiej postawy u młodych ludzi, która pozwoli im na odnalezienie się na rynku pracy, prowadzenie własnych inicjatyw ekonomicznych, natomiast rzadko lub wcale nie zajmujemy się przedsiębiorczością w uczeniu się. A przecież kompetencja uczenia się jest jedną z ośmiu podstawowych kompetencji, które znalazły się w Europejskich Ramach Odniesienia i Krajowych Ramach Kwalifikacji.

Przedsiębiorczy człowiek chce, lubi i potrafi się uczyć, nieustannie rozwija swój potencjał i dąży do coraz to nowych celów. Zatem przedsiębiorczość w zakresie uczenia się powinna być kształtowana, rozwijana i pogłębiana w trakcie edukacji od najmłodszych lat. Niezaprzeczalne korzyści, które uczeń, a także każdy dorosły człowiek, odnosi, prezentując postawę przedsiębiorczą, to:

- nabycie umiejętności samodzielnego uczenia się;
- poszerzanie horyzontów;
- poszukiwanie i przetwarzanie informacji;
- pogłębianie wiedzy, inne podejście do nauki i nauczania;
- monitorowanie swoich postępów;
- planowanie czasu, zadań;
- osiąganie zamierzonych celów;
- dotrzymywanie terminów;
- zdobywanie nowych umiejętności:
 - planowania rozwoju indywidualnego,
 - własnego rozwoju (rozwijania się),
 - rozwijania poczucia własnej wartości,
 - osiągania dojrzałości, dorosłości,
 - odpowiedzialności,
 - wzmacniania swoich silnych stron,
 - inwestowania w siebie;
- rozwijania pasji, realizacji marzeń;
- wykazywania się².

Jednym z nielicznych autorów, którzy uwzględniają przedsiębiorczość jako ważną dyspozycję potencjału uczenia się, jest angielski kognitywista Guy Claxton.

² E. CHOINKOWSKA: *Budowanie postaw przedsiębiorczych w pracy pedagogicznej przez oddziaływanie psychologiczne*. W: *Rola przedsiębiorczości w edukacji*. Red. Z. ZIOŁO, T. RACHWAŁ. „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2012, nr 8, s. 131; cyt. za: T. RACHWAŁ: *Kształtowanie postaw uczniów na lekcjach podstaw przedsiębiorczości*. W: *Przedsiębiorczość a współczesne wyzwania cywilizacyjne*. Red. Z. ZIOŁO, T. RACHWAŁ. „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2005, nr 1, s. 137–143.

Koncepcja rozwijania potencjału uczenia się Guya Claxtona

Guy Claxton jest byłym dyrektorem naukowym Centrum Real-World Learning, a obecnie emerytowanym profesorem nauk o uczeniu się na Uniwersytecie w Winchester. Jest także profesorem wizytującym Uniwersytetu w Bristolu i dyrektorem rozwoju inicjatywy badawczej Kultura i Uczenie się w Organizacjach (CLIO). To także światowej sławy pisarz, konsultant i naukowiec specjalizujący się w dziedzinie twórczości, edukacji i badań nad umysłem. Jest członkiem Brytyjskiego Towarzystwa Psychologicznego, Królewskiego Towarzystwa Sztuki, Akademii Nauk Społecznych, a także konsultantem ds. nauki i kreatywności w Ministerstwie Edukacji w Nowej Zelandii, Ministerstwie Edukacji Południowej Australii oraz doradcą biznesowym. Swoje wykłady wygłasza na całym niemal świecie, od Wielkiej Brytanii, Irlandii, Szwecji, Niemczech, Hiszpanii, przez Nową Zelandię, Australię, po Chile, Argentynę czy Brazylię. W 2012 i 2013 roku gościł na nasze zaproszenie w Polsce, prezentując swoje wykłady w Warszawie i Katowicach.

Guy Claxton jest autorem koncepcji rozwijania potencjału uczenia się (Building Learning Power), którą od kilkunastu lat testuje, bada i upowszechnia w wielu krajach. Od dwóch lat jest ona wdrażana także w kilku polskich szkołach.

Podstawą koncepcji jest założenie, że nasza inteligencja nie jest czymś z góry ustalonym, co dostajemy w darze wraz z wyposażeniem genetycznym, ale że nasze zdolności intelektualne, poznawcze można wciąż rozwijać, przez całe życie. Podobnie jak mięśnie fizyczne rozwija się poprzez odpowiednie ćwiczenia, tak „mięśnie umysłu”, czyli potencjał uczenia się, można nieustannie kształtować, rozwijać i doskonalić. Proces uczenia się nigdy się nie kończy, zwłaszcza dziś, gdy trzeba nieustannie doksztalać się, by zmieniać kwalifikacje stosownie do zdobytej pracy. Umiejętność uczenia się przez całe życie jest podstawą wszystkich współczesnych teorii i programów edukacyjnych, wszystkich reform dokonywanych na całym świecie. Jednak by chcieć się uczyć, być zdolnym do uczenia się ustawicznego, trzeba wypracować w sobie nawyki uczenia się (o których piszą Arthur L. Costa i Bena Kallick³) lub nieustannie rozwijać swe dyspozycje uczenia się oraz swe zdolności i możliwości w tym zakresie, by sprostać oczekiwaniom globalnego świata pracy.

Guy Claxton opisuje potencjał uczenia się poprzez cztery główne dyspozycje, które uznał za najważniejsze spośród wielu innych opisywanych przez różnych badaczy. Celowo odróżnia dyspozycje od umiejętności, twierdząc, że umiejętności dotyczą zwykle wąskiego zakresu, którego uczymy się na potrzeby szkolnego

³ A.L. COSTA, B. KALLICK: *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*, ASCD 2008.

zadania czy testów. Nie są one zwykle przenoszone na życie realne, poza szkołą, gdy zmienimy kontekst ich kształtowania, bo nie stały się nawykami. Dlatego lepszym pojęciem są dyspozycje, które jako rozwinięte nawyki działania i myślenia w określony sposób pomagają nam wykorzystywać je także poza szkołą.

Opisując potencjał uczenia się poprzez cztery dyspozycje, Claxton jednocześnie ujmuje cztery podstawowe aspekty uczenia się, czyniąc go procesem całościowym. Są to:

1. **Aspekt kognitywny** (poznawczy) uczenia się – inaczej przedsiębiorczość. Obejmuje główne umiejętności poznawcze i dyspozycje uczenia się, takie jak: sceptycyzm i kwestionowanie, dokonywanie powiązań i połączeń w swoim umyśle, równoważenie rozumu i wyobraźni oraz umiejętność tworzenia sobie dobrej „niszy uczenia się” poprzez gromadzenie i czerpanie korzyści z narzędzi i środków (zasobów)⁴.
2. **Aspekt strategiczny** to refleksja nad własnym uczeniem się. Obejmuje on planowanie i przewidywanie potrzeb i przeszkód w uczeniu się, monitorowanie uczenia się i elastyczne wprowadzanie zmian w swoim podejściu do uczenia się, wyciąganie wniosków z lekcji i zastosowanie ich w przyszłości oraz uczciwą samoocenę siebie jako ucznia⁵.
3. **Aspekt społeczny** realizujemy poprzez uczenie się wspólne, w grupach i zespołach. Obejmuje on umiejętność zarówno argumentowania swojego punktu widzenia, jak i zachowania otwartego umysłu w dyskusji; uważne słuchanie i dostrzeganie różnych stron omawianych kwestii; także bycie zarówno członkiem zespołu, jak i jego liderem; bycie otwartym na innych wokół, którzy mogą stać się dla nas modelem pozytywnych umiejętności i postaw (uczenie się poprzez naśladowanie i modelowanie), co opiera się w dużym stopniu na empatii i umiejętności słuchania drugiego⁶.
4. **Aspekt emocjonalny** uczenia się to przede wszystkim determinacja w tym procesie, umiejętność zaangażowania się w proces uczenia się. Obejmuje on zdolność do koncentracji i przeciwstawiania się zakłóceniom, spostrzegawczość i fascynację uczeniem się oraz tolerowanie emocjonalnych wzlotów i upadków, czyli radzenie sobie z frustracją bądź porażką w tym procesie⁷.

Wszystkie te aspekty dotyczą także uczenia się poza szkołą, jednak by było ono skuteczne i efektywne w dorosłym życiu, warto ćwiczyć te umiejętności już w szkole, pod okiem czujnego i wrażliwego nauczyciela. Dzięki temu przygotowujemy ludzi potrafiących radzić sobie w przyszłości, osoby przygotowane do życia w czasach niepewnych i pełnych zmian.

⁴ G. CLAXTON, M. CHAMBERS, G. POWELL, B. LUCAS: *The Learning Powered School. Pioneering 21st Century Education*. Przeł. L. WOLLMAN. Bristol 2011, s. 40.

⁵ Ibidem, s. 42.

⁶ G. CLAXTON, M. CHAMBERS, G. POWELL, B. LUCAS: *The Learning Powered School...*, s. 42.

⁷ Ibidem, s. 40.

Przedsiębiorczość w uczeniu się

Przedsiębiorczość w uczeniu się i nauczaniu rzadko jest dyskutowana przez badaczy. Częściej odnosi się ją do sfery ekonomicznej niż edukacyjnej, a jeśli, to właśnie po to, by kształtować umiejętności odnalezienia się na rynku pracy czy zakładania własnych przedsiębiorstw. Natomiast zdaniem Claxtona i innych badaczy zachodnich przedsiębiorczość to cecha, a może raczej postawa, niezbędna do życia w dzisiejszych czasach, konieczna każdemu zdolność radzenia sobie z niepewnością w świecie nieustających zmian.

Przedsiębiorcza osoba ma odwagę działać mimo braku pełnych danych, śmiało próbuje, bo wie, że działanie zawsze lepsze jest od bierności. Nie zraża jej ryzyko popełnienia błędu, wie bowiem, że dzięki błędom się uczy i są one nieuniknione w drodze do celu. Osoba przedsiębiorcza korzysta ze swojej wyobraźni, dzięki której może kreować rzeczywistość. W wyobraźni planuje, tworzy, wymyśla, uszczegóławia, co pozwala jej potem lepiej działać w rzeczywistym świecie.

Przedsiębiorczość wymaga wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej, dlatego wiąże się również z dobrze rozwiniętą dyspozycją determinacji, ale też refleksyjności czy odwajemniania. Przedsiębiorczy uczeń jest skłonny do wytrwałej pracy mimo różnych zakłóceń czy frustracji, do większej refleksyjności nad swym działaniem, by opracowywać czy wybierać właściwe dla siebie strategie uczenia się. Ponadto wie, kiedy i po co współpracować z innymi, dzięki empatii potrafi sprawnie poruszać się w świecie społecznym i zjednywać sobie sojuszników dla swych przedsięwzięć. Łatwiej też odczytuje potrzeby innych, co pomaga mu tworzyć innowacyjne rozwiązania w podejmowanych inicjatywach.

Co się zatem składa na przedsiębiorczość w uczeniu się?

Przedsiębiorczość w uczeniu się to inaczej bycie chętnym, gotowym i zdolnym do uczenia się w różny sposób. Na dyspozycję tę składają się takie zdolności, jak dociekliwość, tworzenie połączeń, wyobraźnia, rozumowanie i kapitalizacja.

Dociekliwość oznacza zarówno zdolność do zadawania dobrych pytań, jak i usposobienie w tym kierunku (co czasami nazywane jest ciekawością). Dociekliwi uczniowie lubią zastanawiać się nad różnymi rzeczami, wszystko ich ciekawi, drążą temat tak długo, aż stanie się jasny i znajdą odpowiedzi na swoje pytania⁸. Dzieci, zwłaszcza w młodszy wiek szkolny, są szczególnie ciekawe wszystkiego, co je otacza. Przychodzą do szkoły z ogromnym apetytem na wiedzę. Mają wiele swoich przemyśleń i doświadczeń, którymi chcą się dzielić i które chcą wzbogacać. Zatem rozpoczynanie nowych tematów przez nauczyciela powinno poprzedzać jego pytanie do dzieci: co wiecie już na ten temat? A następnie: czego jeszcze chcielibyście się dowiedzieć? Dzieci podejmują wów-

⁸ G. CLAXTON: *Rozwijanie potencjału uczenia się*. Przeł. L. WOLLMAN. Katowice 2013, s. 27.

czas aktywność poznawczą, która rodzi się z wewnętrznej motywacji chęci poznania czegoś. Mogą podzielić się swoją wiedzą na dany temat oraz zainteresowaniami, przez co stają się ekspertami dla innych. Nauczyciel zaś ma okazję poznać wiedzę uprzednią dziecka i na niej „nadbudowywać” nową wiedzę, głównie jednak przez organizowanie okazji do samodzielnego zdobywania jej przez uczniów. Pytania dzieci powinny stanowić podstawę wszelkiego poznania. To one powinny być aktywne, a nie nauczyciel. Dziecięce pytanie jest niepowtarzalną okazją do uczenia się, pokazuje bowiem, czego dziecko jest ciekawe, czego nie wie, a co je interesuje i na jaką wiedzę jest już gotowe. To miernik poziomu strefy najbliższego rozwoju, w obrębie której rozpoczyna się praca nauczyciela w organizowaniu uczniowi odpowiednich doświadczeń, by zaspokoił on swoją ciekawość i zdobył interesująca go wiedzę bądź umiejętność.

Pytaniem ucznia można poświęcić specjalny czas, by rozwijać dociekliwość i uczyć stawiania dobrych pytań, pamiętając, że skuteczne zdziwienie⁹ jest początkiem twórczego odkrywania. Najlepsze są pytania otwarte, na które nie ma jednej odpowiedzi albo trudniej ją odnaleźć. Takie pytania rozwijają myślenie uczniów, zwłaszcza myślenie krytyczne i twórcze. W tym celu można w klasie stworzyć tzw. ścianę pytań, na której uczniowie, a także nauczyciel, mogą umieszczać interesujące ich pytania, na które będą szukać odpowiedzi, najciekawsze pytania, najlepsze pytania, a także takie, na które nawet nauczyciel nie zna odpowiedzi. Tworzymy wtedy społeczność dociekliwych, w której wzajemna ciekawość stanowi napęd do poszukiwań, do planowania pracy, wymyślania projektów, dzięki którym uczniowie znajdują to, czego poszukują. Rośnie wówczas ich przedsiębiorczość, uczą się przez doświadczenie etapów procesu badawczego, a w dorosłym życiu będą równie ciekawi wszystkiego, nie pozostawiając spraw samym sobie, lecz rozwiązując je bez obaw i strachu.

Tworzenie połączeń to zdolność do dostrzegania i tworzenia związków między różnymi rzeczami, elementami wiedzy, doświadczeniami itp., a także zdolność do szukania tych związków¹⁰. Nauczyciel może prowokować tworzenie połączeń, jeśli na przykład nawiązuje do uprzedniej wiedzy dziecka. Chodzi zatem o to, by w nowo poznawanych treściach dziecko potrafiło znaleźć odniesienia do tego, co już wie, umie, potrafi, a także by zachęcać dzieci do wiązania tego, co poznaje, z innymi treściami, także tymi spoza szkoły, z realnego życia. „Próby połączenia nowego doświadczenia z tym, co już wiesz, jest tym, co niektórzy nazywają *tworzeniem znaczenia*”¹¹. Doskonale się to sprawdza w pracy grupowej, gdy dzieci dyskutują na jakiś temat i każde z nich wnosi coś swojego, własny punkt widzenia, swoje poglądy, wyobrażenia, nową wiedzę, co pozwala wspólnie negocjować znaczenia i tkąć sieć połączeń wiedzy posiadanej z wiedzą cudzą i zdobywaną

⁹ J. BRUNER: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Wybrał, zredagował i wstępem opatrzył J.M. ANGLIN. Przeł. B. MROZIAK. Warszawa 1978.

¹⁰ G. CLAXTON: *Rozwijanie potencjału uczenia się...*, s. 27.

¹¹ Ibidem.

w oparciu o własne doświadczenia, także te organizowane przez nauczyciela w klasie. Istotne jest także dokonywanie transferu zdobytej wiedzy i umiejętności w jednej dziedzinie czy w określonym kontekście na inną dziedzinę czy kontekst. Wtedy dopiero można mówić o dyspozycji do działania w określony sposób bez względu na to, w jakiej sytuacji się tego nauczyliśmy. Przedsiębiorcze osoby łatwiej znajdują związki między różnymi dziedzinami wiedzy, lepiej dzięki temu potrafią ją wykorzystywać w sytuacjach nowych, nietypowych dla kontekstu danego przedmiotu. Aby każdy uczeń mógł tego doświadczyć, trzeba nieustannie odnosić zdobywaną wiedzę do życia i doświadczenia dzieci, a także zachęcać je, by szukały możliwości używania nowo zdobytej wiedzy w szerszym kontekście.

Wyobrażanie sobie czegoś to początek odkryć. Wszystko tworzymy dwa razy: najpierw coś powstaje w czyjejś wyobraźni, potem nabiera realnych kształtów w rzeczywistości. Wyobraźnia jest ważniejsza od wiedzy, jak mawiał Einstein, dlatego dawanie dzieciom okazji do wyobrażania sobie różnych rzeczy jest istotnym elementem edukacji. Z wyobraźni często korzystają wzrokowcy, lubią coś „zobaczyć” oczami umysłu, zanim to wykreują. Lubią używać zdjęć, diagramów, rysunków do pomocy w uczeniu się. Pomagają im one organizować swoje myślenie i dotychczasową wiedzę. Claxton wspomina o dwóch rodzajach wyobraźni: pierwsza, aktywna, pomaga tworzyć jakiś scenariusz *w głowie*; wyobrażamy sobie coś celowo, na życzenie, na przykład to, jak zorganizujemy jakieś zajęcia czy szkolną imprezę. Pomaga zobaczyć wszystko oczami umysłu, by przewidzieć wszelkie zdarzenia. Drugi rodzaj wyobraźni, zwany otwartą, to rodzaj intuicji. Korzystamy z niej często nieświadomie, gdy w jakiejś sytuacji czy w obliczu jakiegoś problemu przychodzi nam do głowy rozwiązanie, tak znienacka, całkiem dziwne i nowe. Jest ono jednak efektem podświadomej pracy umysłu gromadzącego mimowolnie wiele różnych danych, które w obliczu nowej sytuacji przywołują właściwe rozwiązanie. Powinniśmy więc czasem pozwolić uczniom na „bujanie w obłokach”, kiedy to bawią się pomysłami i obrazami bez kontroli z ich strony¹². Rozwiną dzięki temu swą kreatywność, nauczą się korzystać z wypowiedzi intuicji.

Rozumowanie to najbardziej znana nauczycielom zdolność, gdyż jest ona mocno utrwalona w szkolnej praktyce. To rodzaj logicznego, analitycznego, wyraźnie zdyscyplinowanego myślenia, które staramy się jako nauczyciele kształtować u naszych uczniów. Szkoła powinna rozwijać zdolność myślenia, bowiem myślenie jest początkiem i podstawą uczenia się. Dlatego pewne przedmioty czy tematy wymagają wprowadzenia metodycznego, analitycznego myślenia. Dzieci także mogą np. wymyślać gry i zagadki logiczne, jeśli stworzymy im do tego okazje. Myślenie można rozwijać także dzięki ciekawym metodom, jak np. rzadko stosowana story-line, czy technikom, jak np. 6 myślowych kapeluszy Edwarda de

¹² G. CLAXTON: *Rozwijanie potencjału uczenia się...*, s. 29.

Bono czy Klucze Myślenia (*Thinking Keys*), technika KWL i wiele, wiele innych. Chodzi o rozwijanie umiejętności argumentowania swego stanowiska, wyjaśniania i uzasadniania czegoś, a więc o rozwijanie logicznych operacji myślowych niezbędnych w całym naszym życiu. Czy szkoła rozwija myślenie? Czy uczy rozumowania? Ile okazji stwarza nauczyciel w klasie, by pozwolić uczniom myśleć samodzielnie, nie spiesząc z udzieleniem im prawidłowej jego zdaniem odpowiedzi? Ile czasu nauczyciel czeka na odpowiedź ucznia po zadaniu mu pytania? Badania mówią, że około sekundy, dwóch, a wydłużenie tego czasu do trzech sekund lub więcej powoduje, że uczeń ma czas na zastanowienie i dzięki temu okazję do udzielenia dłuższej i bardziej przemyślanej odpowiedzi¹³. Ponadto nie będzie się obawiał w przyszłości, że popełni błąd lub da złą odpowiedź, ale będzie z odwagą eksplorował świat wiedzy i zadawał sobie i innym badawcze pytania. Będzie lepiej i wnikliwiej myślał.

Kapitalizacja to zdolność poszukiwania i wykorzystania wszelkich zasobów wokół siebie dla poprawy uczenia się. Niektórzy tradycyjni nauczyciele uważają, że inteligencja to wszystko to, co mieści się w głowie ucznia. Ale obecnie należy inaczej patrzeć na uczniów, raczej oceniać ich inteligencję po tym, w jak inteligentny sposób potrafią wykorzystać do uczenia się wszystkie dostępne im zasoby znajdujące się w ich otoczeniu: innych ludzi i ich wsparcie, słowniki, zeszyty, książki, albumy, Internet i jego zasoby, telefony, e-maile itp.¹⁴.

Współczesny świat dostarcza nam wielu możliwości zdobywania wiedzy. Młodzi ludzie chętnie z nich korzystają i okazuje się, że większość swojej wiedzy, którą potem wykorzystują w praktyce, zdobywają poza szkołą. Może to świadczyć o ich zaradności i zdolności kapitalizacji, a więc korzystania z kapitału wiedzy, jaki mają wokół siebie. Szkoła jednak w zbyt małym stopniu zachęca do tego typu praktyk. Skupiona na realizacji programów i na „przerabianiu” materiału z podręczników nie dostrzega, jak wiele możliwości pozyskiwania wiedzy jest wokół nas. To nie tylko książki, a więc biblioteki, ale też mediateki, źródła internetowe (strony tematyczne, portale społecznościowe, blogi itp.), najpotężniejsze dziś źródło informacji, z którego korzystają młodzi (mówi się nawet, że wujek Google i ciocia Wikipedia wiedzą wszystko), ale także galerie sztuki, otoczenie przyrodnicze, ludzie wokół nas, którzy mają swoje zainteresowania i pasje oraz chętnie nimi dzielą, to także obserwacje życia wokół, które są prawie jak badania socjologiczne, to gazety, filmy, wiadomości w telewizji. Cały świat kipi różnego rodzaju wiedzą, z której można i należy korzystać. Ponieważ mamy dziś do czynienia z nadmiarem informacji, w szkole należy uczyć, jak ją selekcjonować, jak wybierać wartościowe treści, jak budować zapytania i hasła, by wyszukiwać to, co nam jest najbardziej potrzebne. To także kształtowanie przedsiębiorczości w poszukiwaniu i zdobywaniu wiedzy czy dzieleniu się nią.

¹³ R. FISHER: *Uczymy, jak myśleć*. Przeł. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1999, s. 88.

¹⁴ G. CLAXTON: *Rozwijanie potencjału uczenia się...*, s. 29.

Rozwijanie przedsiębiorczości w szkole XXI wieku

Młodzi ludzie, współcześni absolwenci, nie czują się przygotowani przez szkołę do życia w świecie zmian. „Dziś, według badań amerykańskich i brytyjskich, kształcenie poza szkołą stanowi 70–80% wszystkich procesów edukacyjnych. Młodzi ludzie coraz częściej deklarują, że edukacja szkolna nijak się ma do tego, czego potrzebują potem w życiu zawodowym. Podobne uwagi zgłaszają polscy pracodawcy, przerażeni stopniem nieprzygotowania absolwentów do wykonywania pracy”¹⁵. Wychowani często przez nadmiernie chroniących ich rodziców oraz przez szkołę, która realizowała z nimi jednakowy dla wszystkich program nastawiony bardziej na przygotowanie ich do zdania koniecznych testów, nie mieli okazji do wykazania się swoją zaradnością ani do ćwiczenia się w przedsiębiorczości. Można się nawet pokusić o hipotezę, że szkoła nie lubi przedsiębiorczych uczniów, że ich zaradność, pomysłowość jest odbierana jako nieposłuszeństwo i zbędna samodzielność, że szkoła zabija uczniowską przedsiębiorczość. A uczniowie chcą i potrafią być przedsiębiorczy, jeśli się im na to pozwoli. Mogą to potwierdzić badania Jean Rudduck z Uniwersytetu w Cambridge, która badała głos uczniów na temat nauczania, uczenia się i edukacji. Wyniki jej wieloletnich badań wykazały, że uczniowie mają wiele do powiedzenia na temat sposobów zwiększania ich zaangażowania w naukę w szkole. Mówią, że chcą:

- być traktowani w dorosły sposób i mieć więcej odpowiedzialności;
- mieć prawo wyboru i podejmowania decyzji;
- więcej możliwości do rozmawiania o tym, co pomaga i co przeszkadza ich uczeniu się¹⁶.

A zatem chcą być przedsiębiorczy w swoim uczeniu się i mieć wpływ na to, czego, z kim, gdzie, w jaki sposób, z jakim efektem i po co się uczą. A szkoła wydaje się sama decydować o tych jakże istotnych dla uczniów sprawach, których zapewnienie sprzyja ich większej ciekawości poznawczej, motywacji do uczenia się, samodzielności i przedsiębiorczości w tym zakresie.

Omawianą tu dyspozycję przedsiębiorczości można, a nawet trzeba kształtować u uczniów od najwcześniejszych lat. Zgodnie z koncepcją Claxtona czynią to nauczyciele, którzy każde zajęcia z uczniami poświęcone dowolnemu przedmiotowi wykorzystują równolegle do rozwijania ich potencjału uczenia się. W tym celu wprowadzają do słownika uczniów język uczenia się opisujący wszystkie 17 zdolności uczenia się, by następnie posługiwać się nim w trakcie zajęć, wskazując uczniom, jaką zdolność aktualnie ćwiczą. Uczą zauważać u siebie i innych ucz-

¹⁵ M. POLAK: *Rok po roku, krok po kroku...*, artykuł opublikowany 13.02.2009 r.: www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/630-rok-po-roku-krok-po-kroku [dostęp 1.12.2011].

¹⁶ J. RUDDUCK: *Pupil voice is here to stay!*, www.qca.org.uk/futures [dostęp 15.11.2011].

niów przejawy konkretnych zdolności, by poprzez naśladowanie przejmowali od siebie nawzajem dobre praktyki.

Przedsiębiorczość można kształtować i rozwijać na każdym przedmiocie, pozwalając uczniom na samodzielną aktywność, na dociekania, poszukiwania i badania w zakresie interesujących ich tematów. To podsuwanie im problemów do rozwiązania, dawanie zadań otwartych, zadań z niedoborem lub nadmiarem danych, zadań związanych z ich bieżącym życiem. Tylko w ten sposób bowiem przygotujemy zaradne jednostki potrafiące sobie radzić w świecie rzeczywistym, w którym nikt nie daje nam gotowych odpowiedzi, gdzie trzeba wykazać się samodzielnnością, inicjatywą, kreatywnością i odwagą w działaniu.

Nauczyciel, który chce wychować przedsiębiorczych obywateli, musi sam wykazywać się taką postawą. Staje się wtedy modelem do naśladowania dla swoich uczniów. Powinien nie bać się poszukiwań wraz z uczniami ani przyznania się do niewiedzy. Być pasjonatem w jakiejś dziedzinie i dzielić się swoimi zainteresowaniami z uczniami. Nie bać się przyznać do porażek i błędów, ale wskazywać, że jest to doskonała okazja do uczenia się. Stosować tzw. widzialne uczenie się¹⁷, a więc pokazywać na sobie swój własny proces uczenia się, dochodzenia do wiedzy, sposoby poszukiwania informacji i ich przekształcania oraz wykorzystywania. Powinien też głośno myśleć ukazując tym samym, że proces myślenia jest obarczony często błędzeniem, weryfikowaniem hipotez w wyobraźni i w myślach, jest projektowaniem sposobów działania praktycznego czy tworzeniem czegoś. Prowokuje to dyskusje klasowe i wspólne rozważania jakichś problemów czy zagadnień, w których nauczyciel nie pełni roli wszechwiedzącego, ale wspólnie z uczniami zastanawia się, przyznaje, że czegoś nie wie, chętnie dzieli się tym, co wie, ale na wyraźne życzenie uczniów i razem z nimi poszukuje odpowiedzi na nurtujące uczniów pytania.

Postępując w ten sposób, nauczyciel daje uczniom narzędzia, jak myśleć i działać w rzeczywistym świecie, poza szkołą. Uczy przedsiębiorczości w każdej dziedzinie życia, a zwłaszcza w samodzielnym uczeniu się. Dzięki temu rozwija ich apetyt na wiedzę, rozbudza ciekawość i zainteresowania, kształtuje i rozwija ich twórcze myślenie i działanie. Tak przygotowane osoby z pewnością poradzą sobie w świecie gwałtownych zmian, będą odważnie i twórczo działać dla dobra własnego i innych.

¹⁷ J. HATTIE: *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London 2013.

Bibliografia

- BRUNER J.: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Wybrał, zredagował i wstępem opatrzył J.M. ANGLIN. Przeł. B. MROZIAK. Warszawa 1978.
- CHOINKOWSKA E.: *Budowanie postaw przedsiębiorczych w pracy pedagogicznej przez oddziaływanie psychologiczne*. W: *Rola przedsiębiorczości w edukacji*. Red. Z. ZIOŁO, T. RACHWAŁ. „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2012, nr 8.
- CLAXTON G., CHAMBERS M., POWELL G., LUCAS B.: *The Learning Powered School. Pioneering 21st Century Education*. Przeł. L. WOLLMAN. Bristol 2011.
- CLAXTON G.: *Rozwijanie potencjału uczenia się*. Przeł. L. WOLLMAN. Katowice 2013.
- COSTA A.L., KALLICK B.: *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*, ASCD 2008.
- FISHER R.: *Uczymy, jak myśleć*. Przeł. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1999.
- HATTIE J.: *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London 2013.
- POLAK M.: *Rok po roku, krok po kroku...*, artykuł opublikowany 13.02.2009 r.: www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/630-rok-po-roku-krok-po-kroku [dostęp 1.12.2011].
- RACHWAŁ T.: *Kształtowanie postaw uczniów na lekcjach podstaw przedsiębiorczości*. W: *Przedsiębiorczość a współczesne wyzwania cywilizacyjne*. Red. Z. ZIOŁO, T. RACHWAŁ. „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2005, nr 1.
- RUDDUCK J.: *Pupil voice is here to stay!*, www.qca.org.uk/futures [dostęp 15.11.2011].
- TOFLER A.: *Szok przyszłości*. Przeł. W. OSIATYŃSKI, E. GRABCAK-RYSZKA, E. WOYDYŁO. Poznań 1998.

RENATA RASZKA

Uniwersytet Śląski

Edukacja finansowa dzieci

Streszczenie

Edukacja finansowa staje się niezbędną, a wręcz palącą potrzebą w obecnych czasach. *Wiedza finansowa* i *edukacja finansowa* to pojęcia ściśle ze sobą związane. Edukacja finansowa jest jednym ze składników *edukacji ekonomicznej*, która z kolei kształtuje *świadomość ekonomiczną*. Za edukację finansową młodego pokolenia odpowiadają rodzice i opiekunowie, bowiem w domu rodzinnym kształtowane są pierwsze postawy i nawyki związane z pieniądzem. Zrozumienie potrzeby *wychowania ekonomicznego* młodego pokolenia powinno prowadzić do celowego i systematycznego działania rodziców oraz nauczycieli w tym zakresie.

Słowa kluczowe: dzieci, edukacja finansowa, socjalizacja ekonomiczna

Summary

Financial education is becoming a necessary and even burning need nowadays. The terms *financial literacy* and *financial education* are strongly bound together. Financial education is one of the elements of *economic education* that in turn shapes *economic awareness*. Parents and guardians are responsible for the financial education of the young generation, because it is in the family where the first attitudes and habits connected with money are shaped. Understanding the need for *economic education* of the young generation should lead to deliberate and systematic actions taken up by parents and teachers in this area.

Key words: children, financial education, economic socialization

Wprowadzenie

Edukacja finansowa skierowana w stronę dzieci, nabiera obecnie coraz większego znaczenia. Tym bardziej, gdy mamy świadomość doniosłości tej sfery życia w pomyślnym rozwoju i przyszłości kolejnych pokoleń. Nie ulega wątpliwości, że zachowania finansowe znaczących osób dorosłych (rodziców, dziadków

i innych), jakie dzieci obserwują na co dzień, osobiste doświadczenia, które są ich udziałem od najmłodszych lat, mają ogromne znaczenie w kształtowaniu ich własnych postaw i nawyków finansowych.

Artykuł ten przedstawia rozważania dotyczące edukacji finansowej dzieci na tle dotychczasowych badań prowadzonych w tym zakresie m.in. w Polsce. Ponadto zawiera on poszukiwania praktycznych wskazówek z zakresu metody wyposażania dzieci w wiedzę z dziedziny finansów, a także kształtowania umiejętności gospodarowania przez dzieci posiadanymi środkami pieniężnymi, kształtowania umiejętności podejmowania przez nie racjonalnych decyzji konsumpcyjnych oraz inwestycyjnych.

Edukacja finansowa oraz wybrane pojęcia z nią związane

Wiedza finansowa i edukacja finansowa to pojęcia ściśle ze sobą związane. Zasadniczo edukacja finansowa zwiększa wiedzę finansową i umożliwia jej upowszechnienie¹. Wiedza finansowa ujmowana wąsko koncentruje się na wiedzy związanej z zarządzaniem pieniędzem, tj. budżetowaniem, oszczędzaniem, inwestowaniem czy ubezpieczeniem. Natomiast w szerszym ujęciu może obejmować rozumienie ekonomii oraz zależności pomiędzy warunkami ekonomicznymi a decyzjami podejmowanymi przez np. gospodarstwa domowe w obszarze finansów². Wiedza finansowa obejmująca zdolność rozumienia pojęć finansowych oraz warunków finansowych przekłada się na zachowania podmiotów posiadających tę wiedzę³. Inny aspekt szerszego rozumienia wiedzy finansowej zaproponowany przez INFE OECD⁴ obejmuje poza znajomością pojęć, faktów i danych także świadomość, umiejętności, postawy i zachowania niezbędne do podejmowania właściwych decyzji finansowych pozwalających na osiągnięcie indywidualnego dobrobytu finansowego.

Pod pojęciem edukacji finansowej rozumie się podejmowanie szeroko zakrojonych działań mających na celu upowszechnianie wiedzy finansowej oraz

¹ B. FRĄCZEK: *Obszary badań w zakresie poziomu wiedzy i edukacji finansowej w Polsce i na świecie*. W: *Studia Ekonomiczne. Innowacje w bankowości i finansach*. T. 1. Red. J. CICHY, I. PYKA. Katowice 2013, s. 118.

² Ibidem, s. 119; za: A.C. WORTHINGTON: *Predicting Financial Literacy in Australia*. Faculty of Commerce. Wollongong 2006, s. 4.

³ Ibidem, s. 119; za: K. JACOB, S. HUDSON, M. BUSCH: *Tools for Survival: An Analysis of Financial Literacy Programs for Lower-income Families*. Woodstock Institute 2000, www.woodstocinst.org [dostęp: grudzień 2012].

⁴ Międzynarodowy System Edukacji Finansowej, International Network on Financial Institution (INFE).

wykształcenie wśród obywateli pozytywnych nawyków, które prowadzą do podejmowania właściwych decyzji w zakresie zarządzania ich osobistymi finansami i efektywnego dysponowania środkami finansowymi zgodnie z obecnymi i przyszłymi potrzebami⁵. Edukacja finansowa według definicji OECD jest procesem, który umożliwia konsumentom i inwestorom coraz lepsze zrozumienie pojęć finansowych oraz poznanie istoty produktów i usług finansowych. Edukacja finansowa, ułatwiając poznanie i dostęp do istotnych informacji (fakty, dane i wiedza fachowa), instrukcji oraz obiektywnego doradztwa, umożliwia rozwijanie umiejętności i nabywanie większej pewności w podejmowaniu bardziej skutecznych działań, które wpłyną na poprawę sytuacji finansowej. Edukacja finansowa zwiększa świadomość edukowanych zarówno w zakresie możliwości finansowych, jak i ryzyka poszczególnych rozwiązań, co ułatwia świadome podejmowanie decyzji finansowych⁶.

Edukacja finansowa jest jednym ze składników edukacji ekonomicznej, która z kolei kształtuje świadomość ekonomiczną. Według Stanisława Flejterskiego można wyróżnić świadomość ekonomiczną płytką i głęboką. Głęboka świadomość ekonomiczna jest wynikiem długiego i złożonego procesu edukacji, przede wszystkim na etapie szkolnym. Jej zmiany są możliwe jedynie w długim okresie, ponieważ wymagają m.in. przygotowania i wdrożenia odpowiednich programów edukacyjnych. Płytką świadomość ekonomiczna jest rezultatem „rejestracji przez mózg obrazów i haseł”, jakie docierają do człowieka od innych członków społeczności, a także z mediów⁷.

Jak pisze Małgorzata Kupisiewicz: „Socjalizacja ekonomiczna jest nowym obszarem zainteresowań badaczy. Wywodzi się z kręgu problemów podejmowanych przez psychologię ekonomiczną, ukierunkowanych na analizę zachowań człowieka w świecie ekonomicznych realiów”⁸. Kształtowanie się pojęcia pieniądza, a w tym rozumienie ekonomicznej wymiany, uznane zostało za rdzeń socjali-

⁵ Na podstawie: M. IWANICZ-DROZDOWSKA: *Edukacja finansowa*. „INFOS Zagadnienia Społeczno-Gospodarcze”, nr 15(85), 5.08.2010, s. 1; M. COHEN, J. LEE: *No customer left behind: financial education for long-term adoption of branchless banking*. „Microfinance Insights” 2008, Vol. 8, s. 3, <http://www.microfinanceopportunities.org/workFE.php>; M. MATUL, K. PAWLAK: *W kierunku stabilnej przyszłości. Edukacja finansowa dla osób o niskich dochodach w Polsce*. Microfinance Centre, listopad 2005, <http://www.edufin.org.pl/edufin> [dostęp: 10.07.2010]; M. IWANICZ-DROZDOWSKA: *Produkty finansowe i edukacja finansowa w Polsce na tle wybranych krajów wysoko rozwiniętych. Raport z badań*. [Badania statutowe 2008–2009, 04/S/0010/08, Kolegium Zarządzania i Finansów, Katedra Ubezpieczeń Finansowych, Szkoła Główna Handlowa]. Warszawa 2009, s. 9.

⁶ B. FRĄCZEK: *Obszary badań...*, s. 119.

⁷ M. IWANICZ-DROZDOWSKA: *Produkty finansowe...*, s. 10; na podstawie: S. FLEJTERSKI: *Świadomość i kultura ekonomiczna gospodarstw domowych w ujęciu teoretycznym*. W: *Bankructwa gospodarstw domowych. Perspektywy ekonomiczna i społeczna*. Red. B. ŚWIECKA. Warszawa 2008, s. 100.

⁸ M. KUPISIEWICZ: *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Warszawa 2004, s. 21.

zacji ekonomicznej dzieci. Socjalizacja ekonomiczna jest przedmiotem intensywnych badań prowadzonych od początku lat 80. XX wieku w krajach o gospodarce wolnorynkowej. W Polsce tematyka ta podejmowana jest dość rzadko, dlatego wiedza dotycząca pewnych prawidłowości kształtowania się socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży opiera się głównie na badaniach prowadzonych w krajach zachodnich. W problematyce badań rozwoju ekonomicznego dzieci można wskazać główne nurty dociekań związanych z:

- określeniem stadiów narastania kompetencji w sferze ekonomicznej dzieci w relacji z dojrzewaniem procesów poznawczych;
- wpływem na świadomość ekonomiczną dzieci takich czynników, jak płeć, poziom ekonomiczny rodziny, środowisko kulturowe, środki przekazu i bezpośrednie doświadczenie;
- rozumieniem pojęć związanych z ekonomicznym funkcjonowaniem społeczeństwa i jego instytucji⁹.

Pilna potrzeba edukacji finansowej

Edukacja finansowa staje się niezbędną, a wręcz pilną potrzebą w obecnych czasach, co potwierdzają docierające do nas informacje, takie jak na przykład ta, iż zgodnie z najnowszymi badaniami CBOS stan finansowy wielu polskich rodzin nie jest dobry, a wręcz niepokojący. Okazuje się bowiem, że połowa polskich rodzin pogrążona jest w długach¹⁰. Dotychczas przeprowadzone badania poświęcone korzystaniu z usług finansowych i edukacji finansowej (bądź szerzej: ekonomicznej) w Polsce były prowadzone przez różne instytucje (np. Narodowy Bank Polski, Związek Banków Polskich, Fundację Kronenberga, Microfinance Center). Jednak z racji tego, że były prowadzone według różnych założeń, nie można porównywać ich wyników. W celu rozpoznania w sposób właściwy stanu wiedzy i świadomości finansowej oraz nawyków w zakresie finansów osobistych Polaków, a także kierunku zmian, należałoby prowadzić szeroko zakrojone badania powtarzane cyklicznie. Niemniej jednak dotychczasowe badania pokazują, że polskie społeczeństwo posiada niewielką wiedzę finansową prowadzącą przede wszystkim do braku umiejętności planowania swoich finansów (zwłaszcza w długim horyzoncie czasowym) oraz do nieradzenia sobie z nieprzewidywalnymi szokami finansowymi, a także do braku nawyku systematycz-

⁹ Ibidem, s. 29.

¹⁰ Z badań prowadzonych przez CEBOS (2014) wynika, że 60% Polaków twierdzi, że ich rodziny nie mają żadnych oszczędności, http://wyborcza.biz/biznes/1,100896,15731339,CBOS___niemal_polowa_polskich_rodzin_jest_pograzona.html#ixzz3C9Epiv4o [dostęp: 1.09.2014].

nego oszczędzania, braku zaufania do instytucji finansowych, a tym samym – do ograniczonego zakresu korzystania z ich usług¹¹. W związku z tym Marta Penczar postuluje:

Uwzględniając niski poziom świadomości finansowej polskiego społeczeństwa oraz doświadczenia pozostałych krajów Unii Europejskiej, kluczowym wyzwaniem dla Polski jest podjęcie prac nad wdrożeniem kompleksowego systemu edukacji finansowej w Polsce. W tym celu należałoby rozpocząć działania zmierzające do powstania narodowej strategii edukacji finansowej obejmującej diagnozę poziomu edukacji w Polsce i wytyczającej najważniejsze cele na najbliższe lata. W sytuacji bowiem braku kompleksowego dokumentu regulującego kwestie edukacji finansowej w Polsce przeprowadzane działania informacyjno-edukacyjne będą charakteryzowały się dużym stopniem przypadkowości i nie będą prowadzić do wzrostu świadomości finansowej ogółu społeczeństwa¹².

Rozważania dotyczące wychowania ekonomicznego dzieci

Rozumienie wartości pieniądza i radzenie sobie z obliczeniami pieniężnymi należą do podstawowych umiejętności życiowych. Wychowanie ekonomiczne dzieci staje się obecnie koniecznością. W związku z tym zrozumienie roli i funkcji pieniądza jest kluczowe dla kształtowania się świadomości ekonomicznej dziecka. Umiejętność operowania pieniędzmi w ramach istniejącego systemu monetarnego oraz radzenie sobie w sytuacji kupna i sprzedaży są wyznacznikami samodzielności i dojrzałości społecznej dzieci. Dlatego też potrzebne są działania edukacyjne w tym zakresie, które będą pomagać dzieciom w świadomym podejmowaniu ról uczestników rzeczywistości społeczno-ekonomicznej¹³. Tymczasem w podręcznikach dla klas I–III z trudem można znaleźć zadania służące budowaniu świadomości pieniędzy i ich wartości oraz rozsądnego gospodarowania zasobami pieniężnymi, nie brakuje natomiast zadań wymagających różnorodnych obliczeń na liczbach mianowanych¹⁴. Z analizy programów edukacyjnych i podręczni-

¹¹ M. IWANICZ-DROZDOWSKA: *Produkty finansowe...*, s. 8; M. IWANICZ-DROZDOWSKA: *Wykluczenie finansowe i edukacja finansowa – kilka uwag w dyskusji*. W: *Rola edukacji finansowej w ograniczaniu wykluczenia finansowego*. Red. M. PENCZAR. Gdańsk 2014, s. 115.

¹² M. PENCZAR: *Ocena poziomu edukacji finansowej w Polsce na tle krajów UE*. W: *Rola edukacji finansowej...*, s. 25.

¹³ M. KUPISIEWICZ: *Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza*. Warszawa 2004, s. 5.

¹⁴ B. NAWOLSKA: *Kompetencje ekonomiczne uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii*. Red. A. PRÍDAVKOVÁ, M. KLI-MOVIČ. Prešov 2012, s. 653.

ków dla dzieci, jakiej dokonała Małgorzata Kupisiewicz, wynika, że to, co określa się w nich jako *kształtowanie umiejętności dokonywania obliczeń pieniężnych*, służy głównie doskonaleniu sprawności rachunkowych i zrozumieniu dziesiętkowego systemu pozycyjnego. W zadaniach w szkolnych podręcznikach mówi się co prawda o kupnie i sprzedaży, ale są to sytuacje sztuczne, niewiele mające wspólnego z rzeczywistością, w której dzieci żyją. Stąd też nic dziwnego, że rozumienie wartości pieniądza jest kształtowane głównie w środowisku rodzinnym dzieci¹⁵. Dziwi również fakt, iż tak niewiele uwagi poświęca się kształtowaniu rozumienia przez dzieci wartości pieniądza i systemu monetarnego nie tylko w publikacjach metodycznych z zakresu wychowania wczesnoszkolnego, ale również w literaturze psychologicznej, w której o kształtowaniu się rozumowania dzieci potrzebnego do przyswojenia pojęcia pieniądza prawie się nie wspomina¹⁶.

W artykule Barbary Nawolskiej czytamy:

Biorąc pod uwagę zarówno pojęcia ekonomiczne jak i zapisy w podstawie programowej, w edukacji ekonomicznej dzieci należy uwzględnić:

- wiedzę (system monetarny, ceny dóbr i usług, bank, lokata, rachunek oszczędnościowo-rozliczeniowy, dług, pożyczka, kredyt i jego spłata, karty płatnicze i kredytowe, reklama, fundusze inwestycyjne, papiery wartościowe itd.),
- umiejętności (umiejętność obliczeń pieniężnych, wydawania reszty, planowania i robienia zakupów, poszukiwania najniższych cen, oceny ofert i reklam, oszczędzania a nawet zarabiania, inwestowania),
- emocje i postawy (właściwy stosunek do własności, pracy, oszczędności i gospodarności, traktowanie pieniędzy jako środka do realizacji celów, a nie celu samego w sobie, zaangażowanie w akcje charytatywne itp.)¹⁷.

Według definicji Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej wychowanie ekonomiczne to

[...] zamierzone i systematyczne wyposażanie dzieci w podstawy wiedzy ekonomicznej oraz elementarne umiejętności posługiwania się nią w określonych sytuacjach. Głównym składnikiem tej wiedzy jest rozumienie wartości pieniądza w systemie monetarnym i powiązana z nim sprawność w zakresie obliczeń pieniężnych dokonywanych w sensie kupna i sprzedaży oraz umiejętność gospodarowania pieniędzmi, w tym racjonalne nimi dysponowanie i oszczędzanie¹⁸.

Zdaniem Gruszczyk-Kolczyńskiej efekty domowego wychowania ekonomicznego będą mizerne, gdy proces ten będzie nieświadomy, niezamierzony i niesy-

¹⁵ M. KUPISIEWICZ: *Edukacja ekonomiczna dzieci...*, s. 7–8.

¹⁶ Ibidem, s. 7.

¹⁷ B. NAWOLSKA: *Kompetencje ekonomiczne uczniów...*, s. 186–187.

¹⁸ *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*. Red. E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA. Warszawa 2009, s. 420.

stematyczny. Systematyczna edukacja ekonomiczna dzieci może być realizowana w przedszkolu oraz szkole, ale ze względu na uprzywilejowaną rolę wychowania rodzinnego i realia edukacji przedszkolnej i szkolnej konieczna jest współpraca nauczycieli z rodzicami. Efekty edukacyjne będą większe, jeżeli dorośli (rodzice, opiekunowie i nauczyciele) będą przestrzegać określonych prawidłowości. Najpierw dzieci powinny zrozumieć sens wymiany *jeden za jeden* – pieniądz za przedmiot, ponieważ pieniądz traktowany jest jak przedmiot, a więc wymiana ma postać *przedmiot za przedmiot*. Następnie dzieci powinny poznać i zrozumieć sens umowy dotyczącej wymiany: suma pieniędzy do zapłaty musi odpowiadać cenie kupowanego przedmiotu (np. za przedmiot zgodnie z umową trzeba zapłacić 2 zł). Potem należy kształtować u dzieci rozumienie istoty systemu monetarnego (rozpoznawanie nominałów pieniędzy w celu zapłacenia określonej kwoty). Dopiero gdy dzieci rozumieją sens monetarnych transakcji (relacji ekonomicznych), mogą dokonywać wyboru, kalkulować i planować wydatki (np. *Tyle mam. Co za to mogę kupić? Czy mi wystarczy pieniędzy na te zakupy?*)¹⁹.

Kolejnymi ustaleniami, które mogą przyczynić się do lepszych efektów edukacji matematycznej, a także stworzyć dobrą podstawę dla wychowania ekonomicznego, są tezy Kupisiewicz będące podsumowaniem analizy wyników przeprowadzonych przez nią badań. Tezy te stanowią zalecenia, które powinny być uwzględniane przez twórców programów nauczania i autorów podręczników do nauczania początkowego:

1. „Nie można stawiać znaku równości pomiędzy kształtowaniem rozumienia wartości pieniądza i doskonaleniem umiejętności rachunkowych. Czym innym jest rozumienie wartości nabywczej pieniądza w systemie monetarnym, a czym innym dodawanie i odejmowanie np. złotych, którymi większość młodszych dzieci posługuje się jak liczmanami.
2. Nie można także stawiać znaku równości pomiędzy rozwiązywaniem zadań (z uczniowskiego podręcznika) dotyczących kupna i sprzedaży a rzeczywistymi sytuacjami wymiany ekonomicznej. Czym innym jest radzenie sobie w sklepie, płacąc za towar, a czym innym wykonywanie obliczeń rachunkowych potrzebnych do rozwiązania zadania, w którym mowa jest o kupowaniu i sprzedawaniu.
3. Ponadto nie należy oczekiwać, że dając dzieciom papierowe lub plastikowe kółka przypominające monety lub obrazki przypominające banknoty, nauczy się je rozróżniać pieniądze od innych przedmiotów, które przypominają je z wyglądu.
4. Nieporozumieniem jest oczekiwać od dzieci, które nie posiadają własnych pieniędzy, zrozumienia, na czym polega ich wartość. Dotyczy to także dzieci, które co prawda dostają pieniądze, ale nie mogą nimi dysponować.
5. Nie warto także wprowadzać dziecka w problemy gradacji wartości monet i banknotów, gdy ono szacuje wartość pieniądza według kryteriów: złoty pie-

¹⁹ Ibidem, s. 427.

niążek jest wart więcej, za większy banknot można kupić więcej. Najpierw dziecko musi – na podstawie własnych doświadczeń – zrozumieć stałość wartości pieniądza w systemie monetarnym, a dopiero potem można uczyć je reguł rozmieniania pieniędzy²⁰.

Zdaniem Nawolskiej kształtowanie kompetencji ekonomicznych (uczenie gospodarności) powinno odbywać się w sytuacjach realistycznych w domu, jak i w szkole. W tym celu należy:

1. „Zacząć od gier i zabaw, np. w sklep czy dziecięcy monopol, co jest okazją do obalenia dziecięcych mitów, że pieniądze biorą się z bankomatu i nigdy się nie kończą. W zabawach dzieci mogą się nauczyć, że wydając pieniądze w sposób niekontrolowany – szybko wyczerpiemy ich cały zapas.
2. Stawiać dziecko przed koniecznością poradzenia sobie z różnymi wydatkami, gdy ma do dyspozycji zaledwie 5 złotych tygodniowo, i nie dokładać, gdy mu zabraknie. Na własnej skórze musi się przekonać, że pieniądze są ograniczonym zasobem.
3. Porównywać ceny zabawek, artykułów spożywczych, ubrań znanych marek i innych (to pomoże dziecku w decyzjach związanych z kupowaniem).
4. Zachęcać dzieci do uczciwego zarabiania pieniędzy i wspierać w realizacji ich pomysłów.
5. Zachęcać do oszczędzania na konkretny cel, niezbyt odległy (dzieci potrzebują powodu do niewydawania), by kupiony przedmiot mógł zrekompensować proces oszczędzania.
6. Uświadamiać, że pieniądze nie są celem samym w sobie, ale mogą być np. środkiem do budowania więzi i dobrych relacji z innymi (zachęcać dzieci do udziału w różnych akcjach charytatywnych, do dzielenia się pieniędzmi, wspomagania potrzebujących, angażowania się w działalność społeczną i kulturalną). Gromadzenie pieniędzy dla samego gromadzenia nie przynosi żadnych radości i jest błędem wychowawczym.
7. Uświadamiać dzieci, że nie dostaną wszystkiego, o co poproszą – tego mogą nauczyć ich tylko rodzice.
8. Wykorzystywać w szkole pieniądze jako środek dydaktyczny do kształtowania wybranych pojęć i praw matematycznych²¹.

Kupisiewicz zwraca uwagę, że „Efekty postępowania edukacyjnego – w tym przypadku zaznajamianie dzieci z pieniędzmi i kształtowanie umiejętności potrzebnych do sporządzania obliczeń pieniężnych – zależą od korzystnego zharmonizowania takich działań z rzeczywistymi kompetencjami dzieci²². Nie można pomijać faktu, iż sposób rozumienia przez dzieci wartości pieniądza zależy od poziomu operacyjnego rozumowania. Około 90% dzieci z szeroko pojętej

²⁰ M. KUPISIEWICZ: *Edukacja ekonomiczna dzieci...*, s. 269–270.

²¹ B. NAWOLSKA: *Kompetencje ekonomiczne uczniów...*, s. 193–197.

²² M. KUPISIEWICZ: *Jak kształtuje się...*, s. 5.

normy wieku ośmiu lat osiąga poziom operacyjny rozumienia wartości pieniądza w zakresie siły nabywczej w systemie monetarnym, stałej wartości w systemie monetarnym oraz rozmieniania pieniędzy. Rozumienie wartości pieniądza kształtuje się z uwzględnieniem trzech poziomów kompetencji, tzn. przedoperacyjnego, przejściowego i operacji konkretnych, co ma podstawowe znaczenie dla wychowania ekonomicznego. Zgodnie z ustaleniami konstruktywizmu można wspomagać rozwój takich kompetencji, pamiętając jednak, że inaczej czyni się to, kiedy dzieci są na poziomie przedoperacyjnym, a inaczej, gdy rozumują operacyjnie na poziomie konkretnym. Takie podejście, uwzględniające potrzeby i możliwości umysłowe dzieci, pozwala budować szczegółowe rozwiązania metodyczne w zakresie wychowania ekonomicznego, prowadzące do lepszych efektów²³.

Domowa i szkolna edukacja finansowa

Liczne badania – prowadzone głównie w krajach zachodnich – pokazują, że można z pomocą szkolnego nauczania w znaczący sposób podnieść dziecięce kompetencje dotyczące rozumienia roli pieniądza w sytuacjach społecznych. Wdrażane są autorskie programy edukacyjne nastawione na kształtowanie myślenia ekonomicznego u dzieci, w ramach których organizowane są sytuacje, w których dzieci osobiście zdobywają doświadczenia ekonomiczne, bazując jednocześnie na wcześniej zdobytych kompetencjach dziecięcych. Dzieci, uczestnicząc w zaaranżowanych sytuacjach – bliskich im z doświadczenia – podejmują indywidualne decyzje ekonomiczne²⁴. Nurt zabaw przygotowujących dziecko do zrozumienia wymiany w sytuacjach kupna i sprzedaży, proponuje w Polsce Gruszczyk-Kolczyńska²⁵.

Najmłodsi uczestnicy procesu edukacyjnego mają prawo do tego, aby doświadczać w sposób praktyczny wszystkiego, co mieści się w zakresie edukacji finansowej. Ich osobiste doświadczenia stanowią niejako załączek kształtowania się rozumienia wartości pieniądza. Nierozsądne i nieodpowiedzialne jest pozystawianie edukacji finansowej tylko w gestii przedszkola czy szkoły, ponieważ nie są one w stanie stworzyć wystarczających warunków do tego, aby dzieci mogły ćwiczyć określone umiejętności finansowe. Szkoła może jedynie wspomagać rodziców, współpracując z nimi w ramach działań zmierzających do osiągnięcia zamierzonych celów w zakresie edukacji finansowej.

²³ M. KUPISIEWICZ: *Edukacja ekonomiczna dzieci...*, s. 253–254.

²⁴ Ibidem, s. 61–62.

²⁵ *Wspomaganie rozwoju umysłowego...*, s. 428–431.

Wielu badaczy, m.in. Gruszczyk-Kolczyńska, podkreśla to, iż dziecięce kompetencje kształtują się na podstawie osobistych doświadczeń. Prawidłowość ta dotyczy także znajomości pieniądza i rozumienia elementarnych zjawisk ekonomicznych²⁶. David Whitebread i Sue Bingham kładą nacisk na nieodzowność praktycznego, czynnego udziału dzieci w sytuacjach, w których mają możliwość nie tylko obserwować rodziców, ale również używać prawdziwych pieniędzy, dokonując np. zakupów, a tym samym doświadczając lekcji, iż pieniądze mogą zostać wydane tylko raz²⁷. „Pominięcie etapu gromadzenia praktycznych doświadczeń z pieniędzmi powoduje, że dzieci nie rozumieją ekonomicznego sensu zadań szkolnych, a pieniądze traktują jak liczmany”²⁸. Dlatego też nauczyciel może przystąpić do kształtowania umiejętności dokonywania obliczeń pieniężnych w toku rozwiązywania szkolnych zadań dopiero wtedy, gdy dzieci orientują się, czym jest pieniądz i jaka jest jego wartość w systemie monetarnym²⁹.

Nie ulega wątpliwości, że to właśnie rodzice regulują dziecięce kontakty z pieniędzmi, umożliwiając im m.in. dokonywanie samodzielnych zakupów. W dużym stopniu właśnie pod wpływem rodziców i ich oddziaływań formułuje się w świadomości dziecka stosunek do pieniądza, rozumienie jego roli i funkcji, a także umiejętności praktycznego posługiwania się nim³⁰. Pierwsze doświadczenia dzieci z zakresu edukacji finansowej mają miejsce w domu rodzinnym. Na rodzicach w pierwszej kolejności spoczywa odpowiedzialność za edukację finansową dzieci. Prawidłowy rozwój umiejętności finansowych oraz nabywanie wiedzy przez najmłodsze dzieci uzależniony jest od jakości doświadczeń będących ich udziałem w pierwszej kolejności w domu, a następnie w przedszkolu i szkole. Dzieci, które doświadczają łączenia „domowego uczenia się” z nauką w szkole, osiągają korzystne rezultaty w zakresie znajomości pojęć ekonomicznych i umiejętności operowania pieniędzmi w porównaniu z rówieśnikami zdobywającymi wiedzę o pieniądzu tylko w domu³¹. Wiele zależy od dziecięcych doświadczeń w posługiwaniu się pieniędzmi w sytuacjach życia rodzinnego, głównie od tego, czy dorośli nie tylko przyznają dzieciom kieszonkowe, ale pozwalają im dysponować swoimi pieniędzmi; czy dzieci mogą zarabiać i zbierać na coś pieniądze. Dotyczy to również kształtowania się operacyjnego rozumowania w zakresie ustalania stałości wartości pieniądza³².

²⁶ Ibidem, s. 427.

²⁷ D. WHITEBREAD, S. BINGHAM: *Habit Formation and Learning in Young Children*. London 2013, s. 19.

²⁸ *Wspomaganie rozwoju umysłowego...*, s. 428.

²⁹ Ibidem.

³⁰ M. KUPISIEWICZ: *Edukacja ekonomiczna dzieci...*, s. 260.

³¹ Na potwierdzenie tej prawidłowości M. Kupisiewicz przytacza wyniki badań Furnhama i Cleare’a (1988). M. KUPISIEWICZ: *Edukacja ekonomiczna dzieci...*, s. 61.

³² *Wspomaganie rozwoju umysłowego...*, s. 425.

Dom rodzinny jest ostatnimi laty niedoceniany, podczas gdy jego atmosferę przenosi się później na całe dorosłe życie. Jakie zachowania finansowe dzieci zaobserwują u rodziców, takie wzory przyjmą we własnym dorosłym życiu. Dlatego też edukacja finansowa w kierunku kultury pieniądza jest bardzo ważna. Dokonywanym obserwacjom i przeżywanym doświadczeniom z pieniędzmi powinny towarzyszyć regularne rozmowy rodziców z dziećmi o pieniądzu (coaching finansowy)³³. Miejsce, czas i atmosfera takich rozmów powinny sprawiać, że dzieci będą chętnie w nich uczestniczyć. Inspiracją do takich rozmów mogą być wspólnie czytane opowiadania, bajki, komiksy³⁴, które poruszają tematykę związaną z edukacją finansową. Świetną okazją do rozmów mogą okazać się wspólnie zaplanowane finansowe wycieczki edukacyjne (np. do banku, sklepu spożywczego, salonu samochodowego lub sklepu z urządzeniami mechanicznymi, do biura maklerskiego, do McDonalda, budynku czynszowego), czyli wspólne ćwiczenia dzieci z rodzicami³⁵. Kolejną sposobnością do rozmów z dziećmi, które osiągnęły poziom operacyjnego rozumowania w zakresie wartości pieniądza, a jednocześnie szansą do rozwijania ich umiejętności finansowych, mogą stać się gry planszowe³⁶, które „są nierzadko lepszymi nauczycielami niż ci, którzy mówią, stojąc przed tablicą”³⁷. Ciekawą propozycją może być również wspólne oglądanie z dziećmi filmów, rozwiązywanie quizów odwołujących się do wiedzy i umiejętności dzieci z zakresu finansów czy korzystanie z dydaktycznych gier komputerowych dostępnych w Internecie³⁸, które mogą przyczynić się do rozwoju myślenia finansowego dzieci.

³³ A. FESNAK: *Finanse dziecka. Jak zadbać o finansową przyszłość swojego dziecka?* Gliwice 2011, s. 29, 69.

³⁴ Przykłady książek będące źródłem inspiracji do rozmowy dorosłych z dziećmi o pieniądzu: R. MAICHER: *Mały Pablo i dwie świnki*. Gliwice 2008; IDEM: *Mały Pablo i piracki okręt*. Gliwice 2008; IDEM: *Mały Pablo i trzy wróble*. Gliwice 2008; B. WRZOSEK, M. ARKUSZ: *Max i Tomek na drodze do bogactwa... Początek drogi*. [b.m. i r.w.]; R.T. KIYOSAKI: *Ucieczka z wyścigu szczurów. Jak stać się bogatym dzieckiem, stosując rady bogatego ojca*. Osielsko 2005; H. i B. DAYTON: *Dawaj, oszczędzaj, wydawaj*. Katowice 2010; J. POOLE: *Sekret. Życia*, Katowice 2010.

³⁵ S. LECHTER: *Finansowe wycieczki edukacyjne, czyli wspólne ćwiczenia dla dzieci i rodziców*. W: *Mądre bogate dziecko. Pobudź finansową inteligencję swojego dziecka*. R.T. KIYOSAKI. Przeł. K. ROGOWSKI. Osielsko 2001, s. 275–292.

³⁶ Przykłady gier rozwijających inteligencję finansową dzieci: Cashflow, Eurobusiness, Monopoly.

³⁷ R.T. KIYOSAKI: *Mądre bogate dziecko...*, s. 60.

³⁸ <http://www.richkidsmartkid.com> [dostęp: 15.09.2014].

Edukacja finansowa obejmująca dorosłych i dzieci

Zdobywanie nie tylko wiedzy, ale też praktycznych umiejętności z zakresu edukacji finansowej przez rodziców i nauczycieli, powinno mieć miejsce równoległe z edukacją finansową dzieci. Należałoby zatem zmierzać do edukacji finansowej, którą objęte byłyby osoby dorosłe oraz dzieci. Taka potrzeba została już dostrzeżona, czego wynikiem jest ciekawa forma edukacji finansowej kierowana zarówno do dzieci, jak i rodziców. Edukacja Finansowa CROWN w Polsce jest działalnością edukacyjną skierowaną do każdego. Prowadzona jest w oparciu o wartości chrześcijańskie i ma na celu pomoc w zarządzaniu finansami. Obejmuje ona edukację w zakresie wychodzenia z długów, kształtowania nawyków planowania wydatków i podejście do budżetu rodzinnego, jak również oszczędzania i wydawania pieniędzy³⁹. W Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej Samuel w Warszawie podczas zajęć dodatkowych realizowana jest nowatorska forma edukacji finansowej. Program zawarty w pakiecie dla najmłodszych dzieci *Dawaj, oszczędzaj, wydawaj* i dla starszych – *Sekret* pozwala na innowacyjną edukację uczniów w zakresie zarządzania własnymi finansami, uczy planowania i sposobów realizacji swoich planów z uwzględnieniem przestrzegania zasad chrześcijaństwa. Treści, forma, proponowane metody oraz środki dydaktyczne dostosowane są odpowiednio do możliwości percepcyjnych młodszych oraz starszych dzieci. Dobór przekazu do wieku uczniów oraz uwzględnienie ich wrażliwości na dobro, dzielenie się z innymi rodzi nadzieję na właściwe wychowanie w tym zakresie, w przeciwieństwie do współczesnych kryteriów oceny wartości życia. Innymi powodami, dla których szkoła naucza o finansach, są: możliwość kształtowania świadomości finansowej i odpowiedzialności od najmłodszych lat; pokazywanie praktycznych aspektów życia będącego w zgodzie z zasadami Pisma Świętego; na poziomie szkoły podstawowej nie ma szkolnej edukacji w tej tematyce; przekazanie podstaw wiedzy finansowej opartej na ponadczasowych wartościach Pisma Świętego⁴⁰.

Edukacja Finansowa CROWN stanowi piękny przykład łączenia aspektu materialnego, duchowego i intelektualnego w wychowaniu ekonomicznym dzieci. Potrzebę takiego podejścia w wychowaniu dzieci zauważa również Andrzej Fesnak, podkreślając, iż większe efekty daje troska o sprawy materialne i równoległe troska o rozwój duchowy i intelektualny. Dziecku należy pomóc zrozumieć fakt,

³⁹ Crown Financial Ministries powstało w 2000 roku z połączenia dwóch organizacji: Crown Ministries założonej przez Howarda Daytona w 1985 roku oraz Christian Financial Concepts założonej w 1976 roku przez Larrego Burketa. Ruch Nowego Życia, podpisując umowę o współpracy z Crown Financial Ministries, stworzył dla Edukacji Finansowej Crown w Polsce prawne możliwości działania. Spotkanie 10 stycznia 2008 roku z Peterem Briscoe jest datą, w której Edukacja Finansowa CROWN rozpoczęła działalność w Polsce. (<http://www.crown.org.pl>).

⁴⁰ E. BEDNARZ: *Edukacja chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przed-szkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*. Warszawa 2013, s. 124–126.

że pieniądze są ważne, a nawet bardzo ważne w wielu momentach życia. Ale nie są jedyną miarą wartości ludzi ani jedynym aspektem, przez który należy postrzegać ludzi. Nie można oddzielać pieniędzy od rozwoju duchowego. Dopiero ich połączenie daje właściwy, perfekcyjny wynik. Należy ponadto zaznaczyć, iż podręczniki mówiące o bogactwie napisane przez najlepszych specjalistów zawsze akcentują aspekt duchowy. W tym miejscu autor przywołuje słowa Roberta Toru Kiyosakiego, uznawanego za gorącego orędownika edukacji finansowej na całym świecie, który pisze, że Bóg jest jego najlepszym partnerem biznesowym⁴¹.

Zakończenie

Za edukację finansową młodego pokolenia odpowiadają rodzice wraz opiekunami. Wynika to z faktu, iż w domu rodzinnym kształtowane są pierwsze postawy i nawyki związane z pieniądzem. W takiej sytuacji potrzebne jest wzbogacanie świadomości pedagogicznej rodziców i opiekunów poprzez ukazywanie im problemów związanych z przygotowaniem ich dzieci i podopiecznych do prawidłowego funkcjonowania w rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Takie wspomaganie rodziców i opiekunów powinno przyczyniać się do podnoszenia jakości ich działań wychowawczych w zakresie edukacji finansowej, a także stopnia refleksyjności w ich działalności wychowawczej.

Świadomość potrzeby kształtowania przyszłych zachowań finansowych dzieci przez rodziców, opiekunów i pedagogów powinna prowadzić do pogłębiania przez nich wiedzy z tego zakresu, a także organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych wspomagających dzieci w rozwoju kompetencji finansowych. Zdobywanie wiedzy z zakresu finansów powinno być dostępne dzieciom od przedszkola, młodzieży – w szkole, na uczelni itd. Zrozumienie potrzeby wychowania ekonomicznego młodego pokolenia powinno prowadzić do celowych i systematycznych działań rodziców i nauczycieli, a zwłaszcza takich, którzy staną się pasjonatami włączenia edukacji finansowej do swoich zajęć z dziećmi.

Bibliografia

BEDNARZ E.: *Edukacja chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*. Warszawa 2013.

⁴¹ A. FESNAK: *Finanse dziecka...*, s. 28–29, 46.

- COHEN M., LEE J.: *No customer left behind: financial education for long-term adoption of branchless banking*. „Microfinance Insights” 2008, Vol. 8, <http://www.microfinanceopportunities.org/workFE.php>.
- FESNAK A.: *Finanse dziecka. Jak zadbać o finansową przyszłość swojego dziecka?* Gliwice 2011.
- FLEJTERSKI S.: *Świadomość i kultura ekonomiczna gospodarstw domowych w ujęciu teoretycznym*. W: *Bankructwa gospodarstw domowych. Perspektywy ekonomiczna i społeczna*. Red. B. ŚWIEC-KA. Warszawa 2008.
- FRĄCZEK B.: *Obszary badań w zakresie poziomu wiedzy i edukacji finansowej w Polsce i na świecie*. W: *Studia Ekonomiczne. Innowacje w bankowości i finansach*. T. 1. Red. J. CICHY, I. PYKA. „Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”. Katowice 2013.
- IWANICZ-DROZDOWSKA M.: *Edukacja finansowa*. „INFOS Zagadnienia Społeczno-Gospodarcze”, nr 15(85), 5.08.2010.
- IWANICZ-DROZDOWSKA M.: *Produkty finansowe i edukacja finansowa w Polsce na tle wybranych krajów wysoko rozwiniętych. Raport z badań*. [Badania statutowe 2008–2009, 04/S/0010/08, Kolegium Zarządzania i Finansów, Katedra Ubezpieczeń Finansowych, Szkoła Główna Handlowa]. Warszawa 2009.
- IWANICZ-DROZDOWSKA M.: *Wykluczenie finansowe i edukacja finansowa – kilka uwag w dyskusji*. W: *Rola edukacji finansowej w ograniczaniu wykluczenia finansowego*. Red. M. PENCZAR. Gdańsk 2014.
- JACOB K., HUDSON S., BUSCH M.: *Tools for Survival: An Analysis of Financial Literacy Programs for Lower-income Families*. Woodstock Institute 2000, www.woodstocinst.org [dostęp: grudzień 2012].
- KIYOSAKI R.T.: *Mądre bogate dziecko. Pobudź finansową inteligencję swojego dziecka*. Przeł. K. ROGOWSKI. Osielsko 2001.
- KUPISIEWICZ M.: *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Warszawa 2004.
- KUPISIEWICZ M.: *Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza*. Warszawa 2004.
- LECHTER S.: *Finansowe wycieczki edukacyjne, czyli wspólne ćwiczenia dla dzieci i rodziców*. W: *Mądre bogate dziecko. Pobudź finansową inteligencję swojego dziecka*. Red. R.T. KIYOSAKI. Przeł. K. ROGOWSKI. Osielsko 2001.
- MATUL M., PAWLAK K.: *W kierunku stabilnej przyszłości. Edukacja finansowa dla osób o niskich dochodach w Polsce*. Microfinance Centre, listopad 2005, <http://www.edufin.org.pl/edufin> [dostęp: 10.07.2010].
- NAWOLSKA B.: *Kompetencje ekonomiczne uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Komplexnost' a integrata v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii*. Red. A. PRÍDAVKOVÁ, M. KLIMOVÍČ. Prešov 2012.
- PENCZAR M.: *Ocena poziomu edukacji finansowej w Polsce na tle krajów UE*. W: *Rola edukacji finansowej w ograniczaniu wykluczenia finansowego*. Red. M. PENCZAR. Gdańsk 2014.
- WHITEBREAD D., BINGHAM S.: *Habit Formation and Learning in Young Children*. London 2013.
- WORTHINGTON A.C.: *Predicting Financial Literacy in Australia*. Faculty of Commerce. Wollongong 2006.
- Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*. Red. E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA. Warszawa 2009.

BEATA OELSZLAEGER-KOSTUREK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Przedsiębiorczość – istota i sposoby kształtowania w procesie edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie

W tekście ukazano różne ujęcia przedsiębiorczości w kontekście podmiotowości człowieka. Wskazano na wspólne cechy obu postaw. Odnosząc się do wybranych koncepcji pedagogicznych realizowanych w procesie edukacji wczesnoszkolnej, przedstawiono sposoby rozwijania przedsiębiorczości u dzieci.

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość, podmiotowość, edukacja wczesnoszkolna

Summary

The author presents various understandings of entrepreneurship in the context of man's subjectivity. The common features of both attitudes have been showed. Basing on selected pedagogical conceptions that are pursued in early school education the author presents the ways of developing entrepreneurship skills in children.

Key words: entrepreneurship, primary education, early school education, subjectivity

Wstęp

Bycie przedsiębiorczym według zapisu w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* to jedna z postaw obok: uczciwości, wiarygodności, odpowiedzialności, wytrwałości, poczucia własnej wartości, szacunku dla innych ludzi, ciekawości poznawczej, kreatywności, kultury osobistej, gotowości do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej¹.

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik 2. D.U. z dnia 18.06. 2014 r., poz. 803.

Przedsiębiorczość jest jedną z umiejętności kluczowych, którą (wraz z inicjatywnością) – zgodnie z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady – mają nabyć ludzie w procesie kształcenia. Zgodnie z proponowaną w dokumencie definicją

[inicjatywność – B.O.-K.] i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy, pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie².

Kształtowanie już u dzieci 6–7-letnich rozpoczynających naukę w szkole podstawowej takich cech, jak bycie rzutkimi, zaradnymi, podejmującymi inicjatywę i aktywnymi, powinno zatem znaleźć ważne miejsce w procesie edukacyjnym w klasach I–III.

Podmiotowość a przedsiębiorczość

Celowe jest w tym miejscu zadanie pytania o te cechy podmiotowości, które są zbieżne z cechami bycia przedsiębiorczym u człowieka (ucznia).

W *Słowniku języka polskiego* podmiot jest określony od strony filozoficznej jako osoba poznająca, przeżywająca. Z punktu widzenia językoznawstwa oznacza sprawcę czynności. Przymiotnik *podmiotowy* oznacza zaś „zależny od podmiotu poznającego, uwarunkowany cechami tego podmiotu; subiektywny”³. Z kolei w *Słowniku pedagogicznym* podmiot jest określony jako „jednostka ludzka mająca poczucie własnej odrębności wobec innych osób i otaczającego ją świata, poznająca ten świat i nań oddziałująca, kierująca własnym postępowaniem i odpowie-

² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006 r., L 394, s. 13–18. Zob. też: M. PRZYBYSZ-ZAREMBA: *Rodzina i szkoła – instytucje kreowania kariery edukacyjno-zawodowej dziecka – na przykładzie wypowiedzi gimnazjalistów*. W: *Wieloaspektowość działalności doradcy zawodowego*. Red. M. GABER. Olsztyn 2012, s. 88–109.

³ *Słownik języka polskiego*. Red. M. SZYMCAK. T. 2. Warszawa 1978, s. 737.

działna za własne decyzje oraz za przestrzeganie norm moralnych i prawnych ustalonych przez społeczeństwo”⁴ Podobne rozumienie podmiotu prezentuje definicja ujęta w *Słowniku psychologicznym*, zgodnie z którą jest to „jednostka ludzka, mająca świadomość swojej odrębności w stosunku do świata, stanowiąca układ odzwierciedlający ten świat (w sposób specyficzny dla niej – podmiotowa komponenta obiektywnego poznania) i na podstawie tego kierująca (szczególnie wyraźnie przy podejmowaniu decyzji) swoim zachowaniem; dzięki temu może być jednostką prawną posiadającą prawa i obowiązki”⁵.

W *Encyklopedii pedagogicznej* czytamy za Tadeuszem Lewowickim:

Podmiotowość człowieka odczytywano i odczytuje się bardzo różnie. Dla jednych była i jest to nadana ludziom (przez Boga, bogów, inne siły kreujące świat) jakość, siła, umiejętność itp. określania i podejmowania działań formujących tych ludzi – zazwyczaj w dążeniu do spełniania również „nadanych” im ideałów, wzorów, norm. Dla innych jest to przede wszystkim pewna konstrukcja biopsychiczna spełniająca – poza innymi – funkcje swoiste właśnie człowieka. Wreszcie – w odróżnieniu od poprzednich, podkreślających determinizm kształtowania się podmiotu (i podmiotowości) – istnieją koncepcje eksponujące własne możliwości człowieka w jego samookreślanu się i autokreacji⁶.

Wśród ujęć podmiotowości na gruncie filozofii wyróżnia się stanowisko Zbigniewa Spendla, który traktuje ją jako swoistą odmianę systemu człowiek – świat. Człowiek, podmiot w tej relacji zdaniem autora nie byłby nim jednak „zawsze, tj. na mocy faktu bycia przedstawicielem gatunku *Homo sapiens*. Natomiast miałyby czasem możliwość bywania nim w pewnych wymiarach swoich stosunków z otoczeniem”⁷. Spendel proponuje też klasyfikację zakresów treści pojęcia *podmiotowość* i określa *bycie podmiotem* między innymi jako „bycie autonomicznym sprawcą, tj. inicjującym i regulującym przebieg własnych działań poprzez suwerenne decyzje podejmowane na podstawie posiadanej wiedzy i preferowanego porządku wartości oraz odznaczającym się względną przynajmniej niezależnością od wpływów zewnętrznych”⁸.

Podobne rozumienie podmiotowości człowieka prezentuje Krzysztof Korzeniowski, uwzględniając jednak w jego relacjach z otoczeniem nie tylko podjęcie podmiotowe, ale i współpodmiotowe. Swoje stanowisko argumentuje tym, że jednostka świadoma osobistego systemu wartości formułuje cele owej regulacji czy kierunki własnej aktywności. Przy czym owo formułowanie „może oznaczać zarówno wygenerowanie celu (kierunku), jak i przyjęcie go z oto-

⁴ W. OKOŃ: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992, s. 157.

⁵ W. SZEWCZUK: *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1985, s. 210.

⁶ T. LEWOWICKI: *Podmiotowość*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa 1993, s. 596.

⁷ Z. SPENDEL: *Podmiotowość człowieka a psychologia historyczna*. Katowice 1994, s. 39.

⁸ Ibidem, s. 33–34.

czenia. W tym drugim jednakże przypadku cel pochodzący z zewnątrz musi, przez skonfrontowanie z osobistymi wartościami, zostać uznany przez człowieka za własny⁹. Autor analizuje także pojęcie *poczucia podmiotowości*, świadczące o uznaniu dużej roli sprawstwa jednostki w podejmowanych działaniach. Twierdzi, że jego wielkość „zdaje się [...] zależeć od wielkości sprawowanej kontroli poznawczej”¹⁰.

Tadeusz Tomaszewski określa taką samodzielność człowieka w danym systemie regulacyjnym. Zdaniem autora „w miarę rozwoju wiedzy i techniki człowiek uzyskuje wpływ na coraz większą liczbę czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych”¹¹.

Interesujące stanowisko prezentuje również Mirosław Kofta, który wskazuje na ścisły związek między ujmowaniem jednostki jako podmiotu a jej przekonaniem o swobodzie wyboru „między podjęciem a niepodjęciem czynności samokontroli (dopiero bowiem wtedy czynność samokontroli jest postrzegana przez nią jako wynikająca z jej inicjatywy)”¹².

Jeszcze inaczej definiuje podmiotowość Xymena Gliszczyńska, wiążąc ją z poczuciem sprawstwa u człowieka i przedstawia je jako relacje między działaniem człowieka a rezultatami tego działania, podobnie jak między działaniem jakiegokolwiek siły fizycznej a jego skutkami (definicja obiektywna); jako świadomą i celową aktywność podmiotu działającego – sprawcy na osiągnięcie określonego rezultatu (definicja subiektywna)¹³. W dalszych analizach autorka wiąże poczucie sprawstwa z poczuciem wewnętrznej kontroli u człowieka. Wyróżnia również warunki występowania u niego poczucia sprawstwa i stwierdza, że występuje ono w danym działaniu wtedy, gdy zgeneralizowane poczucie wewnętrznej kontroli obejmuje sytuację, w której człowiek działa; gdy cel działania wynika z systemu wartości sprawcy lub jest z nim zgodny¹⁴.

Na aspekt poczucia kontroli wewnętrznej i jej istotnej roli w działaniach człowieka przez pryzmat nabywania samowiedzy zwraca uwagę również Józef Kozielecki, twierdząc, że „jednostka, u której dominuje poczucie kontroli wewnętrznej, która zdaje sobie sprawę, że wiele zależy od jej kompetencji i motywacji, będzie starała się lepiej poznać siebie i w pełni wykorzystać samooceny, samoopis czy standardy osobiste w praktycznym działaniu”¹⁵.

⁹ K. KORZENIOWSKI: *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*. W: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Red. K. KORZENIOWSKI, R. ZIELIŃSKI, W. DANIECKI. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 49.

¹⁰ Ibidem, s. 58.

¹¹ T. TOMASZEWSKI: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970, s. 189.

¹² M. KOFTA: *Samokontrola a emocje*. Warszawa 1979, s. 132.

¹³ X. GLISZCZYŃSKA: *Poczucie sprawstwa*. W: *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Red. X. GLISZCZYŃSKA. Wrocław 1983, s. 133.

¹⁴ Ibidem, s. 150–151.

¹⁵ J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa 1981, s. 261.

Wojciech Kojs kładzie nacisk na związek między wolą a podmiotem. Traktuje ją jako „układ osobowości, dzięki któremu jednostka kieruje przebiegiem działań celowych, wybiera działania i kontroluje ich wykonanie”¹⁶. Takie rozumienie woli skłania do nadania jej rangi swoistego układu samokontrolnego, w którym można wyróżnić kilka składników determinujących działanie (edukacyjne). Trzeba przy tym zauważyć, że wola podmiotu dotyczy nie tylko podejmowania i realizowania działań, ale i odwoływania się do danego systemu wartości lub pewnych oczekiwań ze strony nauczyciela. Jest on szczególnie istotny w związku z formułowaniem przez podmiot celu działania. Jak twierdzi Kojs, nie można go sformułować, „jeśli nie dysponuje się pewnym systemem wartości, tzn. jeśli taki system nie współtworzy tego, co nazywamy podmiotem”¹⁷. Zdaniem autora, wartości są bazą dla decyzji podmiotu. Decyzje o podjęciu działania podmiot podejmuje wtedy, gdy stwierdza rozbieżności między nimi lub własnym systemem a daną sytuacją. Pojawiają się więc „potencjalne, istotne elementy działania – określona wartość (składnik podmiotu) i przedmiot działania, to, co trzeba zmienić”¹⁸.

Podjmując działania, uczniowie mogą być ich podmiotami w węższym lub szerszym zakresie w zależności od podejmowanych przez nich decyzji co do poszczególnych ich elementów i to zarówno w fazie projektowania, jak i w toku ich realizacji – na bieżąco.

Na przykładzie tych kilku ujęć możemy zauważyć, że podmiotowość najczęściej bywa traktowana jako stan, z którego istnienia zdaje sobie sprawę dany podmiot, jednostka kierująca własnym poznaniem, podejmująca działanie o charakterze autokreacyjnym. Poza tym jednostka ta realizuje cele – własne lub przyjęte za własne. Cele owe mogą być ukierunkowane na otoczenie, siebie samego lub na relacje między sobą a innymi ludźmi. Jako podmiot własnych działań człowiek podejmuje określone decyzje, które zapewniają mu poczucie podmiotowości, a jednocześnie odpowiedzialności za podjęte zadania, reguluje więc własne działania (w tym – działania edukacyjne).

Porównując cechy podmiotowości z wcześniej wskazanymi cechami przedsiębiorczości można stwierdzić, że bycie przedsiębiorczym wynika z poczucia podmiotowości człowieka (ucznia), pewnej wolności w podejmowaniu decyzji i potrzeby podejmowania inicjatywy i decyzji.

¹⁶ W. KOJS: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura – Język – Edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995, s. 25.

¹⁷ W. KOJS: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994, s. 44.

¹⁸ Ibidem, s. 45.

Kształcenie uczniów klas I–III do bycia przedsiębiorczymi w kontekście wybranych koncepcji pedagogicznych

Stawiając pytanie o to, jak kształcić uczniów w klasach I–III do bycia przedsiębiorczymi, warto zwrócić uwagę na te koncepcje pedagogiczne, w których uczniowie (dzieci) są stawiani w centrum procesu edukacyjnego, czyli mają rzeczywisty udział w jego formowaniu. Są to jednocześnie koncepcje, w których uczniowie są rzeczywistymi podmiotami, a nie tylko przedmiotami oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych ze strony nauczyciela.

Przykładami tego typu koncepcji, w których uczniowie uczą się, jak się uczyć (planować, realizować, kontrolować i oceniać zadania edukacyjne) – możliwych do wdrożenia do praktyki pedagogicznej, począwszy od klas I–III – są między innymi koncepcja pedagogiczna francuskiego pedagoga Celestyna Freineta, metoda projektu oraz nowatorskie programy nauczania dla klas I–III realizujące ideę kształcenia zintegrowanego.

Teoretycznej podbudowy pod wszystkie z wymienionych przykładów koncepcji należy szukać w koncepcjach i teoriach prakseologicznych i konstruktywistycznych, w których mówi się o współdziałaniu nauczyciela i uczniów w projektowaniu i planowaniu zadań (i zajęć) edukacyjnych, o podejmowaniu – obok kontroli i oceny ze strony nauczyciela – samokontroli i samooceny przez uczniów. W procesie tym wytwarzają się różne rodzaje wiedzy, między innymi wiedza osobotwórcza¹⁹ podmiotu o sobie samym i autokreacyjna²⁰. Każdy z tych rodzajów wiedzy jest dany podmiotowi realizującemu własne i przyjęte cele, pozwala na wyjście poza narzucone z zewnątrz ramy, pozwala realizować siebie, własne pomysły i weryfikować je w toku realizacji kolejnych działań.

Prowadzone w duchu koncepcji pedagogicznej Freineta²¹ dzieci uczą się przedsiębiorczego, zaradnego stosunku do rzeczywistości w fazie przygotowawczej, kiedy ma miejsce planowanie tematyki i zadań edukacyjnych – z zastosowaniem karty planu pracy klasy i kart indywidualnej pracy uczniów. W klasie freinetowskiej planowanie pracy najczęściej dotyczy danego tygodnia pracy. Nauczyciel, dbając o realizację programu kształcenia, zapoznaje uczniów z własnymi propozycjami zadań edukacyjnych odnotowanymi na karcie planu pracy klasy. Podaje go pod dyskusję dzieci. Wspólnie z nimi dopracowuje tygodniową i dzienną tematykę zajęć. Ustala niektóre treści oraz wynikające z nich cele i zadania edu-

¹⁹ W. KOJS: *Efektywność badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk 2010, s. 385.

²⁰ B. DYMARA: *Przestrzenie-obszary integracji a formy współdziałania, czyli u podstaw uczenia się – nauczania kompleksowego*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. 2. Red. B. DYMARA. Kraków 2001, s. 120.

²¹ C. FREINET: *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.

kacyjne. Na bazie tych uzgodnień dzieci uzupełniają karty indywidualnej pracy – szczególną uwagę zwracają na pracę indywidualną (na przykład wybierają jeden tekst spośród kilku do nauki wyrazistego czytania, sprawności do realizacji w danym tygodniu pracy). W ten sposób określają zakres treści programowych i fakultatywnych, środki i sposoby ich realizacji, warunki uczenia się, a przede wszystkim cele (antycypowane rezultaty) zaplanowanych zadań edukacyjnych. W klasie freinetowskiej dzieci mają też możliwość wyjścia z propozycjami tematyki zajęć – wynika ona przede wszystkim z treści swobodnych tekstów oraz między innymi z zapisów w terminarzu, w gazetce szkolnej wychowawczej w rubryce „życzymy sobie”, z notatek umieszczonych w „skrzynce życzeń”.

Planowane przez dzieci i nauczyciela zadania edukacyjne mogą być realizowane w różnych formach – indywidualnie, ale do prezentacji na forum klasy, w grupach, a także do prezentacji przed całą klasą. W tym zakresie na szczególną uwagę zasługują sprawności, technika pedagogiczna wdrażająca do samokształcenia. Dzieci poszukują informacji w różnorodnych źródłach, realizując przyjęte (a nawet wcześniej zaprojektowane przez siebie zadania – kryteria) dla danej sprawności obowiązkowej, np. kopisty, lektora, matematyka, geograf, pisarza, historyka, przyrodnika, i dowolnej, np. artysty, sportowca.

Szczególnym przejawem kształtowania u dzieci podmiotowości i przedsiębiorczości w klasie freinetowskiej jest cotygodniowe zebranie klasowe. Uczestnicy zebrania – dzieci i nauczyciel – zajmują swobodnie wybrane miejsce lub zasiadają przy wspólnym stole. W ten sposób odbywa się podsumowanie wszystkich spraw, które miały miejsce w klasie podczas minionego tygodnia. Wszyscy mają równoprawny głos (nauczyciel także). Przewodniczący zebrania (dziecko) kolejno udziela głosu chętnym uczniom, którzy na przykład: prezentują wyniki swojej pracy – wypowiadają się na temat stopnia realizacji indywidualnych planów tygodniowych; dokonują samooceny na kartach samooceny; proponują nowe zadania do realizacji w następnym tygodniu; wypowiadają się w związku z uwagami zapisanymi w gazetce ściennej wychowawczej.

Podobne możliwości w zakresie sposobów rozwijania podmiotowości i przedsiębiorczości widzimy w metodzie projektów²². Dzieci uczestniczą w fazie generowania pomysłów realizacji im zaproponowanych lub wymyślonego przez nie tematu. Najczęściej źródłem projektu jest otaczająca rzeczywistość. Przed przystąpieniem do pracy dzieci zastanawiają się nad różnymi sposobami realizacji projektu. Zadają sobie pytania: jak podzielić między siebie odpowiedzialność za różne zadania? Czy wybrać przewodniczącego grupy? W jaki sposób będą podejmowane decyzje grupowe? Jak będą rozwiązywane ewentualne spory i konflikty?²³. Nauczyciel i uczniowie ustalają terminy spotkań, na których ucz-

²² M.S. SZYMAŃSKI: *O metodzie projektów*. Warszawa 2000.

²³ B. KORUS: *Jak można wykorzystać metodę projektów do realizacji treści społeczno-przyrodniczych w klasach I-III*. „Nauczanie Początkowe” 2005, nr 4, s. 40.

niowie mogą liczyć na jego pomoc. Realizując projekt, uczniowie zbierają i systematyzują wiedzę. Radząc sobie z wieloma sytuacjami trudnymi, stosują określone sposoby pracy, dobierają odpowiednie środki. Uczą się badawczego podejścia do rzeczywistości. Uczą się szeroko pojętej przedsiębiorczości – inicjatywy i zaradności.

Przedsiębiorczość rozumiana jako zaradność i inicjatywność jest też w szerokim zakresie realizowana w koncepcji uczenia się-nauczania kompleksowego Bronisławy Dymary. Koncepcja ta opiera się na kompleksach, czyli jednostkach tematyczno-działaniowych, a więc zespołach czynności i działań zarówno ucznia, jak i nauczyciela, oraz na spójnym zespole treści programowych ukierunkowanych zadaniem poznawczym i podporządkowanych charakterystycznemu dla danego kompleksu tematowi głównemu²⁴. W strukturze kompleksu zauważamy te same etapy, co w przypadku działania w sensie prakseologicznym: działania projektujące, działania badawcze, działania kontrolno-oceniające i wyrównawcze²⁵. We wstępnej fazie opracowywania, koncepcja ta dotyczyła kształcenia języka polskiego uczniów ze starszych klas szkoły podstawowej i szkół średnich. W dobie zmian spowodowanych wejściem w życie reformy oświatowej w 1999 roku, a także kolejnych zmian w zapisach w podstawie programowej kształcenia ogólnego, autorka rozszerzyła możliwości stosowania koncepcji uczenia się-nauczania w praktyce edukacyjnej na użytek kształcenia zintegrowanego (na I etapie kształcenia). Zaproponowała realizację celów i treści programowych w czterech obszarach jednocześnie: 1) integracji tematyczno-problemowej, 2) integracji czynnościowo-strukturalnej, 3) integracji interpersonalnej-czasoprzestrzennej, 4) integracji autokreacyjnej-metaintegracji²⁶.

W koncepcji uczenia się-nauczania kompleksowego jest mowa o zadaniach poznawczych, od których tak wiele zależy w czasie „lekcji” (działań) ćwiczeniowo-badawczych. Dzięki temu, że uczniowie wraz z nauczycielem projektują zadania poznawcze, przejmują za nie odpowiedzialność. Są aktywni zarówno w czasie ich opracowywania, jak i w sposobie analizowania własnego działania (podejmując samokontrolę i samoocenę). Są także aktywni w toku lekcji kontrolno-oceniających, kiedy to, stosując wraz z nauczycielem różne formy kontroli i oceny oraz samokontroli i samooceny, sprawdzają stan swojej wiedzy i umiejętności po realizacji danego kompleksu tematycznego. Podejmują także decyzję o rodzaju kolejnych działaniach edukacyjnych. Jak pisze Genowefa Koć-Seniuch:

²⁴ Por. B. DYMARA: *Kompleksowe uczenie się jako działanie*. W: *Problemy działań dydaktycznych*. Red. W. KOJS. Katowice 1988, s. 93.

²⁵ EADEM: *Droga do marzeń, czyli o potrzebie rozwijania wyobraźni*. W: *Dziecko w świecie marzeń*. Red. B. DYMARA. Kraków 1999, s. 23.

²⁶ EADEM: *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*. Kraków 2009, s. 36–37.

[...] budowanie kompleksu razem z uczniami powoduje, że uczeń staje się badaczem nie tylko treści programowych, ale też rozwoju danej dyscypliny, gdyż pyta, projektuje, podporządkowuje zadania szczegółowe zadaniom ogólnym, określa problemy konieczne do omówienia w czasie lekcji i do opracowania (indywidualnego lub zespołowego) w czasie pozalekcyjnym. Takie wspólne projektowanie, na podstawie którego można budować dalszą wspólną pracę wymaga oceny i interpretacji tego, co było, a więc wykorzystania doświadczeń oraz spojrzenia perspektywnego, a więc realizacji antycypowanych celów²⁷.

Idea bycia przedsiębiorczymi stała się także jednym z ważniejszych celów niektórych programów nauczania w klasach I–III. Szczególnie w jednym z nich – „Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny”²⁸ – jego autorka, Monika Zatorska, wykazuje się świetnym wyczuciem, jeśli idzie o możliwości realizacji tej postawy (bycia przedsiębiorczym) u dzieci na I etapie kształcenia w kształceniu zintegrowanym. Nawiązuje do niej, ukazując ją wielokrotnie w swoim programie między innymi w kontekście nabywania przez dzieci umiejętności uczenia się. I tak, w zakresie inicjatywności i przedsiębiorczości uczniów: komunikuje się z innymi ludźmi różnymi metodami, współdziała w zespole, planuje i organizuje własną pracę, ocenia ryzyko związane z własnym działaniem, samodzielnie podejmuje decyzje, wprowadza w życie pomysły, wyraża poglądy, identyfikuje i wykorzystuje swoje mocne strony, wykazuje inicjatywę i chęć działania, wykazuje się kreatywnością w różnych sytuacjach²⁹. Autorka zwraca uwagę na istotną rolę kreatywności i przedsiębiorczości we współczesnej gospodarce. Wiąże je z metodą projektu i Metodą Pytań i Doświadczeń, słowem – z uczeniem dociekania, rozumowania i doświadczania. Zdaniem Zatorskiej przedsiębiorczość to umiejętność realizacji dobrych pomysłów³⁰.

Cele szczegółowe w zakresie poczucia inicjatywy i przedsiębiorczości formułuje także Marzena Kędra, autorka programu „Doświadczenie świata. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia”³¹, a wśród nich: wcielanie pomysłów w czyn; rozwijanie kreatywności, innowacyjności; rozwijanie zdolności planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów; rozwijanie świadomości kontekstu swojej pracy i zdolności wyko-

²⁷ G. KOĆ-SENIUCH: *Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. KOĆ-SENIUCH, A. CICHOCKI. Białystok 2000, s. 148.

²⁸ M. ZATORSKA: *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny*. Warszawa 2014.

²⁹ Ibidem, s. 21.

³⁰ Ibidem, s. 71.

³¹ M. KĘDRA: *Doświadczenie świata. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*. Warszawa 2014, s. 17.

rzystywania pojawiających się szans; rozwijanie umiejętności i wiedzy potrzebnej do podejmowania przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub zachęcanie do uczestnictwa³².

Podsumowanie

Uczyć dzieci być przedsiębiorczymi ludźmi to więc także uczyć je kreatywności. Uczestnictwo dzieci w fazie przygotowawczej działania edukacyjnego (planowanie, projektowanie, generowanie pomysłów) to jedna z ważniejszych, bo wpływających na kształt procesu edukacyjnego możliwości ich twórczego, niekonwencjonalnego zaistnienia w procesie edukacyjnym³³. Będąc zaproszonymi przez nauczyciela do tworzenia i współtworzenia zadań edukacyjnych, uczniowie przyjmują rolę twórców i użytkowników zadań edukacyjnych, a nie tylko ich wykonawców³⁴. Mogą zatem razem z nauczycielem (bądź sami) decydować o przedmiocie, metodach, środkach, warunkach, a nawet o celach kształcenia. Formułując zadania edukacyjne (jako twórcy), zlecają je do realizacji kolegom w klasie lub samym sobie (jako użytkownicy). Uczą się podejmować decyzje, wybierać drogi dochodzenia do celu. Dokonują bieżącej kontroli i końcowej kontroli (i samokontroli) oraz oceny (i samooceny). Gromadzą nie tylko wiedzę programową, ale – co równie ważne – wiedzę o sposobach uczenia się, o tym, jak wykorzystać wiedzę programową w różnych, czasem niestereotypowych sytuacjach w kontekście poprawy aktywności w życiu dorosłym (polepszenia warunków życia, pracy).

W tak zorganizowanych ramach dla rozwoju inicjatywności, przedsiębiorczości i podmiotowości w toku realizowania swego „programu uczyć uczenia się”³⁵, uczniowie mają szansę nabyć te cechy, które pozwolą im w przyszłości być kreatywnymi zarządcami własnych projektów. Mają szansę stać się ludźmi charakteryzującymi się dynamizmem i aktywnością, skłonnością do podejmowania ryzyka, umiejętnością przystosowywania się do zmieniających się warunków.

³² Ibidem, s. 17.

³³ W codziennej edukacji można wspólnie z dziećmi planować w różnorodnej formie zajęcia edukacyjne. Można na przykład uzupełniać karty planu tygodniowej pracy całej klasy; budować mapy pojęć i zastanawiać się nad ich dalszym uzupełnieniem; tworzyć listy pytań i zastanawiać się nad tym, jak na nie znaleźć odpowiedzi.

³⁴ W. Kojas: *Działanie...*, s. 117–125.

³⁵ Bliżej na temat realizacji programu „uczyć uczenia się” piszę w publikacji: *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*. Katowice 2013. Zob też: M. RASFELD, S. BREIDENBACH: *Budząca się szkoła. Wstęp* M. ŻYLIŃSKA. Przeł. E. SKOWROŃSKA. Słupsk 2015; J. HOLT: *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Wprowadzenie B. ŚLIWERSKI. Przeł. D. KONOWROCKA. Kraków 2007.

ków, umiejętnością postrzegania szans i ich wykorzystywania, innowacyjnością i motoryką³⁶, umiejętnością do podejmowania decyzji (w tym – umiejętnością podejmowania racjonalnych decyzji konsumpcyjnych oraz inwestycyjnych³⁷), zastosowania działaniowego podejścia do problemu³⁸.

Przed nauczycielami stoi zadanie odkrycia i zastosowania w praktyce edukacyjnej wszystkich tych sposobów, które będą umożliwiały kształtowanie u uczniów postawy bycia przedsiębiorczymi. Sami jednak muszą umieć przejawiać podobną postawę. Przedsiębiorczość nauczyciela wynika z jego twórczej postawy – aktywnego stosunku do świata i życia, potrzeby poznawania, dokonywania zmian, świadomego współtworzenia rzeczywistości edukacyjnej. Jest wypadkową wielu współczesnych ról, które nauczyciel realizuje w praktyce edukacyjnej, a wśród nich – bycie animatorem, badaczem, inicjatorem, menadżerem, organizatorem. Wreszcie, jak pisze Alina Szczurek-Boruta, wynika z jego przygotowania zawodowego – jako nauczyciela mającego poczucie sprawstwa³⁹.

Nauczyciel kształtujący u siebie postawę przedsiębiorczego człowieka, co ma przełożenie na kształtowanie przedsiębiorczej postawy u uczniów, powinien:

- cały czas się doksztalać, rozwijać, dokonywać w miarę możliwości obiektywnej samooceny, co pomoże mu dostrzec mocne i słabe strony;
- kierować się w większości swoich poczynań asertywnością;
- w czasie działania koncentrować się na osiągnięciu celów i realizowaniu konkretnych zadań;
- działać w taki sposób, aby nie bać się podejmowania ryzyka oraz zadań nacechowanych innowacyjnością oraz kreatywnością;
- komunikować się skutecznie – to pomoże mu umiejętnie poruszać się w zespole i działać w atmosferze akceptacji i wspólnego zrozumienia;
- dbać o to, aby jego czyny i decyzje korelowały z otoczeniem, w którym przyjdzie się jemu i jego uczniom poruszać; kroki, które podejmuje na co dzień, powinny być adekwatne do sytuacji życiowej i zawodowej oraz otoczenia zewnętrznego⁴⁰.

³⁶ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Przedsiębiorczość> [dostęp: 29.05.2016].

³⁷ R. RASZKA: *Domowa i szkolna edukacja finansowa dzieci*. W: *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*. Red. N.A. FECHNER, A. ZDU-
NIAK. „Edukacja XXI Wieku”. Poznań 2015, s. 377.

³⁸ M. KOŁODZIEJSKI: *Kreatywny nauczyciel wczesnej edukacji w obliczu procesów (auto)ewaluacyjnych. Rozważania w kontekście twórczości codziennej*. W: *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Pułtusk 2014, s. 207.

³⁹ A. SZCZUREK-BORUTA: *Przemiany w kształceniu nauczycieli w kontekście wielokulturowości i eurointegracji*. „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 67.

⁴⁰ <http://www.mporady.pl/jak-byc-przedsiębiorczym.html> [dostęp 30.03.2016].

Bibliografia

- DĄBROWSKA T.E., WOJCIECHOWSKA-CHARLAK B.: *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin 1997.
- DYMARA B.: *Droga do marzeń, czyli o potrzebie rozwijania wyobraźni*. W: *Dziecko w świecie marzeń*. Red. B. DYMARA. Kraków 1999.
- DYMARA B.: *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współlbycia*. Kraków 2009.
- DYMARA B.: *Kompleksowe uczenie się jako działanie*. W: *Problemy działań dydaktycznych*. Red. W. KOJS. Katowice 1988.
- DYMARA B.: *Przestrzenie-obszary integracji a formy współdziałania, czyli u podstaw uczenia się-nauczania kompleksowego*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. 2. Red. B. DYMARA. Kraków 2001.
- FREINET C.: *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.
- GLISZCZYŃSKA X.: *Poczucie sprawstwa*. W: *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Red. X. GLISZCZYŃSKA. Wrocław 1983.
- HOLT J.: *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Wprowadzenie B. ŚLIWERSKI. Przeł. D. KONOWROCKA. Kraków 2007.
- KĘDRA M.: *Doświadczenie świata. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*. Warszawa 2014.
- KOĆ-SENIUCH G.: *Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. KOĆ-SENIUCH, A. CICHOCKI. Białystok 2000.
- KOFTA M.: *Samokontrola a emocje*. Warszawa 1979.
- KOJS W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.
- KOJS W.: *Efektywność badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk 2010.
- KOJS W.: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura – Język – Edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995.
- KOŁODZIEJSKI M.: *Kreatywny nauczyciel wczesnej edukacji w obliczu procesów (auto)ewaluacyjnych. Rozważania w kontekście twórczości codziennej*. W: *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Pułtusk 2014.
- KORUS B.: *Jak można wykorzystać metodę projektów do realizacji treści społeczno-przyrodniczych w klasach I–III*. „Nauczanie Początkowe” 2005, nr 4.
- KORZENIOWSKI K.: *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*. W: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Red. K. KORZENIOWSKI, R. ZIELIŃSKI, W. DANIECKI. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1983.
- KOZIELECKI J.: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa 1981.
- LEWOWICKI T.: *Podmiotowość*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa 1993.
- OELSZLAAGER-KOSTUREK B.: *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*. Katowice 2013.
- OKOŃ W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik 2*. D.U. z dnia 18.06.2014 r., poz. 803.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA M.: *Rodzina i szkoła – instytucje kreowania kariery edukacyjno-zawodowej dziecka – na przykładzie wypowiedzi gimnazjalistów*. W: *Wieloaspektowość działalności doradcy zawodowego*. Red. M. GABER. Olsztyn 2012.

- RASFELD M., BREIDENBACH S.: *Budząca się szkoła*. Wstęp M. ŻYLIŃSKA. Przeł. E. SKOWROŃSKA. Słupsk 2015.
- RASZKA R.: *Domowa i szkolna edukacja finansowa dzieci*. W: *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*. Red. N.A. FECHNER, A. ZDUNIAK. „Edukacja XXI Wieku”. Poznań 2015.
- Słownik języka polskiego*. Red. M. SZYMCZAK. T. 2. Warszawa 1978.
- SPENDEL Z.: *Podmiotowość człowieka a psychologia historyczna*. Katowice 1994.
- SZCZUREK-BORUTA A.: *Przemiany w kształceniu nauczycieli w kontekście wielokulturowości i eurointegracji*. „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 1.
- SZEWCHUK W.: *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1985.
- SZYMAŃSKI M.S.: *O metodzie projektów*. Warszawa 2000.
- TOMASZEWSKI T.: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006 r., L 394.
- ZATORSKA M.: *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny*. Warszawa 2014.

DANUTA KURZYNA-CHMIEL

Uniwersytet Śląski

Różnorodność i innowacyjność form pomocy finansowej oraz organizacyjnej dla uczniów

Streszczenie

Uczniowie mają prawo korzystać z pomocy państwa umożliwiającej im kształcenie, wychowanie i opiekę. Uprawnienie to wynika wprost z ustawy zasadniczej z art. 70 ust. 4: „władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa”. Celem socjalnym tej pomocy jest wyrównywanie szans edukacyjnych, zaś wspieranie edukacji uczniów zdolnych jest celem motywacyjnym. Warto podkreślić wielość form pomocowych i zaangażowanie w ich świadczenie także podmiotów niepublicznych. Głównymi zasadami, które ma realizować pomoc, są powszechność i równość dostępu do świadczeń oświatowych.

Słowa kluczowe: pomoc, świadczenie, stypendium, uczeń, powszechność, równość

Summary

Students have the right to benefit from State aid. This power derives from the Constitution, article 70, paragraph 4. The aim of social aid is to equalize educational opportunities. The aim of the incentive is to support talented students education. It is worth noting the multiplicity of forms of assistance and non-public actors. The main principles, which is to implement the aid are the universality and equality of access to educational benefits.

Key words: support, service, scholarship student, universality, equality

Wstęp

Nie ulega wątpliwości, że w państwie socjalnym uczniom powinna należeć się finansowa i organizacyjna pomoc. Opierając się na kryterium rodzaju tej

pomocy, możemy wyróżnić zasadniczo dwie jej formy. Pierwsza ma charakter obowiązkowy i wynika z wyrażonego wprost w ustawie zasadniczej obowiązku władz publicznych. Zgodnie bowiem z art. 70 ust. 4 Konstytucji: „Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa”. W obecnym stanie prawnym głównym aktem prawnym o charakterze ustawowym jest w tym zakresie ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty¹. Druga forma pomocy ma charakter fakultatywny i jest w dyspozycji zarówno organów administracji rządowej i samorządowej, jak też szeroko rozumianego społeczeństwa obywatelskiego. Jako podstawy prawne upoważniające podmioty niepubliczne do tworzenia i wspierania różnorodnych form pomocy dla uczniów należy wskazać ustawę zasadniczą wyrażającą zwłaszcza zasadę pomocniczości², zasadę prawa rodziny do wychowania swoich dzieci³ i zasadę społeczeństwa obywatelskiego⁴. Doprecyzowanie tych regulacji znajdziemy we wspomnianej już ustawie o systemie oświaty.

Prawo uczniów do otrzymania pomocy organizacyjnej i finansowej należy zaliczyć do ich praw socjalnych. Wskazują one cele działalności państwa i zobowiązują je jednocześnie do podjęcia działań prawnych, politycznych, gospodarczych, ekonomicznych i innych na rzecz realizacji tych praw. Powszechność i równość to podstawowe cechy, a zarazem wartości szczególnie chronione w polskim systemie oświaty⁵. Powszechność oświaty należy wiązać z jej dostępnością. Art. 70. ust. 1 Konstytucji stanowi: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa”.

Dostęp do wykształcenia wstępnie można określić jako uprawnienie do uczestnictwa dzieci, młodzieży i dorosłych w formalnym i nieformalnym nauczaniu, opiece i wychowaniu w różnych instytucjach edukacyjnych, na różnych szczeblach kształcenia. Pojęcie dostępności ściśle wiąże się także z polityką edukacyjną państwa⁶.

W naszym kraju edukacja odbywa się głównie w szkołach i placówkach oświatowych publicznych i niepublicznych. Według art. 70 ust. 2 Konstytucji nauka

¹ Dz.U. z 2004, Nr 256, poz. 2575 ze zm., dalej w skrócie u.s.o.

² Zob. zwłaszcza w preambule i art. 15 ust. 1 art. 163.

³ Przepisy art. 48 ust. 1; art. 70 ust. 3.

⁴ Przepis art. 12.

⁵ Zob. moje uwagi na ten temat zawarte głównie w publikacjach: D. KURZYNA-CHMIEL: *Oświata jako zadanie publiczne*. Warszawa 2013, s. 45–53; EADEM: *Prawa w dziedzinie oświaty (edukacji) w wybranych umowach międzynarodowych i prawie UE*. W: *Umowy w administracji*. Red. J. Boć, L. DZIEWIĘCKA-BOKUN. Wrocław 2008, s. 335–345 oraz EADEM: *Główne zasady i wartości dotyczące oświaty*. W: *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*. Red. A. MURZYN. Kraków 2011, s. 183–197.

⁶ D. KURZYNA-CHMIEL: *Oświata jako zadanie publiczne...*, s. 47 i nast.

w szkołach publicznych jest bezpłatna. Niepubliczny sektor edukacji może pobierać opłaty, przede wszystkim tzw. czesne za kształcenie na zasadach określonych w statutach szkół i placówek, a konkretyzowanych w umowach. Powszechność nie jest ich cechą. Można wprowadzać tu różne kryteria naboru i selekcji. Samo zaś tworzenie tych szkół jest gwarantowane konstytucyjnie w art. 70 ust. 3: „Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych [...]”. Ich funkcjonowanie przyczynia się do realizacji potrzeb rodziców i innych podmiotów niepublicznych, które tą drogą wpływają na mapę edukacyjną kraju. Tworzone są szkoły i placówki edukacyjne, które pomimo że nie są powszechne, znacząco rozszerzają ofertę edukacyjną, przez co wzbogacają system oświaty. Swoista elitarność korzystania z takich szkół i placówek wiąże się z ich odpłatnością. Zatem bezpłatność jest podstawowym warunkiem dostępności oświaty⁷. Co warto podkreślić w kontekście głównego nurtu rozważań także uczniowie szkół i placówek niepublicznych mogą korzystać z pomocy państwa na zasadach określonych w ustawie o systemie oświaty.

Oświata powszechna powinna realizować także założenia równości. Ustawa zasadnicza zawiera przepis ogólny (art. 32) wyrażający zasadę równości, nakazujący przestrzeganie jej przez wszystkie organy władzy publicznej, ale także przepisy, które konkretyzują ją w określonych dziedzinach życia lub w odniesieniu do określonych stosunków społecznych⁸. Należy zauważyć, że określenie „zasada równości” używane jest najczęściej w orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego w odniesieniu zarówno do tworzenia, jak i stosowania prawa⁹. Natomiast w literaturze równość w stosowaniu prawa jest zwykle utożsamiana ze sprawiedliwością formalną, która nakazuje przypadki takie same (podobne) traktować tak samo (podobnie), lub też pojęcie równości łączone jest z hasłem bezstronności¹⁰. Według art. 32 ust. 1 Konstytucji wszyscy są równi wobec prawa, zatem wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne, a ponadto nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny. Prawo ma być nie tylko równe dla wszystkich, ale

⁷ Stanowisko to potwierdził również Trybunał Konstytucyjny w wyroku z dnia 8 listopada 2000 r., w którym stwierdził, że zasada bezpłatności nauczania w szkołach publicznych stanowi jeden z elementów składających się na gwarantowane konstytucyjnie prawo do nauki (SK 18/99, OTK-A 2000, nr 7, poz. 258). W innym wyroku Trybunał trafnie zauważył, iż związanie zasady bezpłatnego nauczania z funkcją szkół publicznych jest wyrazem koncepcji realizacji przez władzę publiczną zadań określonych przez samą Konstytucję związanych z kształtowaniem systemu edukacji opartego na równym i powszechnym dostępie do edukacji (K 29/07, OTK-A 2010, nr 5, poz. 49).

⁸ Przykładowo dostęp: do dóbr kultury (art. 6 ust. 1), do służby publicznej (art. 60), ochrony własności (art. 64 ust. 2), do wykształcenia (art. 70 ust. 4) czy np. art. 33 wyrażający równouprawnienie kobiet i mężczyzn.

⁹ Orzeczenie z dnia 28 maja 2002 r., P 10/01; OTK-A 2002, nr 3, poz. 35.

¹⁰ T. PIETRZYKOWSKI, Z. TOBOR: *Roszczenie do bezstronności*. W: *Filozofia prawa wobec globalizmu*. Red. J. STELMACH. Kraków 2003, s. 70 i n.

przede wszystkim sprawiedliwe, czyli że nie może „obyć się bez określonych klasyfikacji prawnych wprowadzających określone rozróżnienie za pośrednictwem szczegółowych norm adresowanych do pewnych tylko grup i klas obywateli”¹¹. Równe prawo nie oznacza, że ma być ono jednakowe, gdyż prawo powinno traktować równo tylko jednostki równe. Zatem adresaci prawa charakteryzujący się cechą istotną, tzn. relewantną, w równym stopniu, mają być traktowane równo. W oświacie oznacza to przede wszystkim uznanie różnorodności adresatów świadczeń edukacyjnych, np. stopnia ich niepełnosprawności czy sytuacji majątkowej, które są podstawą do szukania odpowiednich form służących zaspokojeniu ich potrzeb. Równy dostęp do wykształcenia należy wiązać z obowiązkiem władz publicznych polegającym na stworzeniu dzieciom i młodzieży warunków równego startu i równych szans kształceniowych na miarę ich zróżnicowania, osobistych możliwości intelektualnych i motywacyjnych.

Różnorodność form pomocy organizacyjnej i finansowej władz publicznych dla uczniów wynika przede wszystkim z konieczności zapewnienia przez nie powszechnego i równego dostępu do wykształcenia. Zgodnie z art. 70 ust. 4 ustawy zasadniczej obowiązek ten realizowany jest przez tworzenie i wsparcie systemu indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy uczniom określa ustawa o systemie oświaty. Wskazuje ona ponadto na możliwość tworzenia rządowych i samorządowych programów wspierania przedsięwzięć i potrzeb w dziedzinie oświaty. Istnieje także możliwość włączenia się w tę działalność podmiotów niepublicznych.

Podstawowymi formami bezzwrotnej pomocy finansowej i materialnej dla uczniów realizowanymi przez władze publiczne są formy wskazane w rozdziale 8a u.s.o. i to one zostaną przede wszystkim przybliżone w niniejszej publikacji¹². Przepisy te zostały dodane do ustawy o systemie oświaty 1 stycznia 2005 roku¹³. Obecnie regulacja ta ma kompletny charakter. Jednak z racji na jej specyfikę zasadne jest rozważenie wyłączenia z u.s.o. i rozbudowania tej tematyki w osobnym akcie prawnym rangi ustawy.

Źródłami finansowania pomocy materialnej dla uczniów są generalnie środki publiczne gromadzone przez państwo oraz jednostki samorządu terytorialnego. Gminą właściwą do udzielenia pomocy jest gmina właściwa ze względu na miejsce zamieszkania małoletniego ucznia¹⁴.

¹¹ Teza wyroku TK z dnia 24 października 1989 r., K 6/89, OTK 1989, nr 1, poz. 7.

¹² Analogiczną pomoc materialną dla studentów reguluje ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o Szkolnictwie Wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365).

¹³ Z dniem 1 stycznia 2005 r. zaczęły obowiązywać nowe zasady udzielania pomocy materialnej dla uczniów, wprowadzone ustawą z dnia 16 grudnia 2004 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych (Dz.U. Nr 281, poz. 2781).

¹⁴ Postanowienia NSA: z dnia 7 kwietnia 2011 r., I OW 203/10, LEX nr 1081113; wyrok WSA w Łodzi z 17.12.2008 r., III SA/Łd 447/08, Legalis, podobnie WSA w Krakowie w wyroku z 9.7.2009 r., III SA/Kr 65/09, Legalis.

Cele udzielanej pomocy wskazane są w art. 90b u.s.o., a są nimi:

- zmniejszenie różnic w dostępie do edukacji;
- umożliwienie pokonywania barier dostępu do edukacji wynikających z trudnej sytuacji materialnej ucznia;
- wspieranie edukacji uczniów zdolnych.

„Wyrównywanie szans edukacyjnych” można określić jako cel socjalny, zaś „wspieranie edukacji uczniów zdolnych” jako cel motywacyjny.

Rodzajami pomocy materialnej o charakterze socjalnym są stypendia szkolne i zasiłki szkolne. Należy uznać, że „pomocą materialną” w rozumieniu ustawy o systemie oświaty są wszystkie rodzaje świadczeń udzielanych zgodnie z tą ustawą. Jej adresatami są dzieci i młodzież od chwili rozpoczęcia przez nich realizacji obowiązku szkolnego, aż do czasu zakończenia kształcenia, lecz nie dłużej niż do 24. roku życia. Stypendium szkolne może otrzymać uczeń znajdujący się w trudnej sytuacji materialnej wynikającej z niskich dochodów na osobę w rodzinie, w szczególności gdy w rodzinie tej występuje bezrobocie, niepełnosprawność, ciężka lub długotrwała choroba, wielodzietność, brak umiejętności wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczych, alkoholizm lub narkomania, a także gdy rodzina jest niepełna lub wystąpiło zdarzenie losowe (art. 90d ust. 1 u.s.o.). Stypendium to przysługuje:

- uczniom szkół publicznych i niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych dla młodzieży i dla dorosłych oraz słuchaczom publicznych kolegiów nauczycielskich, nauczycielskich kolegiów języków obcych i kolegiów pracowników służb społecznych – do czasu ukończenia kształcenia, nie dłużej jednak niż do ukończenia 24. roku życia;
- wychowankom publicznych i niepublicznych ośrodków umożliwiających dzieciom i młodzieży, o których mowa w art. 16 ust. 7 (ustawy o systemie oświaty), a także dzieciom i młodzieży upośledzonym umysłowo ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, realizację odpowiednio obowiązku szkolnego i obowiązku nauki do czasu ukończenia realizacji obowiązku nauki;
- uczniom szkół niepublicznych nieposiadających uprawnień szkół publicznych dla młodzieży i dla dorosłych do czasu ukończenia realizacji obowiązku nauki;
- słuchaczom niepublicznych kolegiów nauczycielskich i nauczycielskich kolegiów języków obcych do czasu ukończenia kształcenia, nie dłużej jednak niż do ukończenia 24. roku życia.

Warto podkreślić, że pomoc o charakterze socjalnym przysługuje także uczniom szkół niepublicznych i to zarówno w tych z nich, które uzyskały uprawnienia publiczne, jak i w tych, które tych uprawnień nie posiadają. Podstawowa różnica zachodząca między możliwością otrzymywania tych świadczeń w szkołach publicznych i niepublicznych sprowadza się do czasu ich przysługiwania: uczniom szkół niepublicznych nieposiadających uprawnień szkół publicznych dla młodzieży i dla dorosłych świadczenia te przysługują wyłącznie do czasu ukończenia realizacji przez nich obowiązku nauki (czyli do ukończenia 18. roku życia).

Zasadniczo stypendium szkolne nie przysługuje uczniowi/słuchaczowi, który otrzymuje inne stypendium o charakterze socjalnym ze środków publicznych¹⁵. Stypendium to może być udzielane uczniom w formie:

- całkowitego lub częściowego pokrycia kosztów udziału w zajęciach edukacyjnych, w tym wyrównawczych, wykraczających poza zajęcia realizowane w szkole w ramach planu nauczania, a także udziału w zajęciach edukacyjnych realizowanych poza szkołą;
- pomocy rzeczowej o charakterze edukacyjnym, w tym w szczególności zakupu podręczników.

Wypłata stypendium szkolnego uzależniona jest od stopnia trudnej sytuacji materialnej, w której znajduje się uczeń, i ma na celu zmniejszenie różnic w dostępie do edukacji¹⁶. Czyli podstawą jest tzw. stan upośledzenia społecznego ucznia. Stypendium ma charakter okresowy, jest bowiem wypłacane w oznaczonej wysokości w sposób powtarzający się przez dany okres. Za trudną sytuację uzasadniającą przyznanie stypendium ustawa uznaje spełnienie przez ucznia kryterium niskich dochodów na osobę w gospodarstwie domowym i trudną sytuację materialną¹⁷. Organem administracji właściwym do przyznania stypendium jest wójt, burmistrz lub prezydent miasta. Środki publiczne w postaci stypendium szkolnego skierowane są na konkretne potrzeby edukacyjne ucznia. Co trzeba wyraźnie zaakcentować, uprawnionym do pomocy jest uczeń, a nie jego rodzice. Chociaż przepisy wyraźnie tego nie określają, wydaje się, że słuszne są

¹⁵ Wyjątkiem od tej zasady jest sytuacja, kiedy uczeń, który otrzymuje już inne stypendium o charakterze socjalnym ze środków publicznych, może otrzymać stypendium szkolne w wysokości, która łącznie z innym stypendium o charakterze socjalnym ze środków publicznych nie przekracza w roku szkolnym dwudziestokrotności kwoty, o której mowa w art. 6 ust. 2 pkt 2 ustawy z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (Dz.U. z 2003 r. poz. 1456 ze zm.), tj. 2.120 zł, a w przypadku słuchaczy kolegów nauczycielskich, nauczycielskich kolegów języków obcych i kolegów pracowników służb społecznych osiemnastokrotności kwoty, o której mowa w art. 6 ust. 2 pkt 2 ustawy z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych, tj. 1.908 zł.

¹⁶ Zagadnienie dotyczące prawidłowego obliczenia wysokości dochodu uprawniającej do otrzymania stypendium budzi wątpliwości w praktyce, głównie odnośnie do zaliczania dochodów z niektórych tytułów do dochodu rodziny. Problematyka ta jest także przedmiotem bogatego orzecznictwa sądowego. W wyroku z 24.06.2010 r. sąd administracyjny zauważył, że do dochodu rodziny obliczanego dla potrzeb przyznania stypendium szkolnego nie wlicza się zasiłku pielęgnacyjnego, jak również dodatku pielęgnacyjnego (zob. Wyrok WSA w Rzeszowie z 24.06.2010 r., II SA/Rz 180/10, Legalis). Natomiast dodatek mieszkaniowy podlega wliczeniu do dochodu (Wyrok WSA we Wrocławiu z 22.10.2008 r., IV SA/Wr 130/08, Legalis).

¹⁷ Należy w tym zakresie zastosować zasadę uwzględniania w dochodzie wszystkich przychodów bez względu na tytuł i źródło uzyskania, z bardzo ograniczonym katalogiem wyjątków od tej reguły. Taki pogląd ma też odzwierciedlenie w orzecznictwie. Jak wykazał NSA w wyroku z dnia 14 czerwca 2007 r. / sygn. akt I OSK 1449/06, Lex 344897 l. „jeżeli przesłanką przyznania określonego świadczenia jest wysokość dochodu rodziny w przeliczeniu na osobę, to nie można wysokość tego dochodu ustalać nie uwzględniając wysokości rzeczywistej tego dochodu”. Rozwiązanie prawne dotyczące dochodu jest tak skonstruowane, aby uwzględniana była jak najbardziej aktualna sytuacja dochodowa.

tezy zgłaszane w orzecznictwie, zgodnie z którymi decyzja w sprawie świadczenia powinna być adresowana do małoletniego ucznia i kierowana do rąk rodzica, który w jego imieniu złożył wniosek¹⁸.

Pomoc „materialno-rzeczowa” ma w przypadku wypłaty stypendium szkolnego pierwszeństwo przed świadczeniami w formie pieniężnej, na co wskazuje treść art. 90d ust. 5 u.s.o. Udzielenie stypendium w formie pieniężnej jest rozwiązaniem ostatecznym, najpierw bowiem należy rozważyć skuteczność innych form. W szczególności ważne jest ustalenie, czy udzielenie go w formach pomocy materialno-rzeczowej jest w zależności od beneficjenta świadczenia niemożliwe lub niecelowe. Istotą tego świadczenia jest bowiem dostarczenie uczniowi odpowiedniej dla niego pomocy, zaś środki finansowe mogą być łatwo „skonsumowane” na potrzeby rodziny inne niż edukacyjne¹⁹. Stypendium to jest przyznawane na okres nie krótszy niż miesiąc i nie dłuższy niż 10 miesięcy w danym roku szkolnym, a w przypadku słuchaczy kolegów nauczycielskich, nauczycielskich kolegów języków obcych i kolegów pracowników służb społecznych na okres nie krótszy niż miesiąc i nie dłuższy niż 9 miesięcy w danym roku szkolnym. Świadczenie to może być udzielone w jednej lub kilku formach jednocześnie.

Zasiłek szkolny jest drugą obok stypendium szkolnego formą pomocy materialnej o charakterze socjalnym. Jest on pomocą o charakterze doraźnym, udzielaną uczniowi znajdującemu się w przejściowo trudnej sytuacji materialnej z powodu zaistnienia „zdarzenia losowego” (art. 90e u.s.o.). Jak zauważa Mateusz Pilich, za „zdarzenie losowe”, o którym mowa w tym przepisie, należy rozumieć jakiekolwiek zjawisko zewnętrzne w stosunku do uprawnionego, którego nie można było przewidzieć ani mu przeciwdziałać, np. klęska żywiołowa, śmierć lub choroba jednego z rodziców²⁰. Trudną sytuację materialną należy zaś oceniać indywidualnie. Ma ona też szeroki zakres. Inaczej niż w przypadku stypendium szkolnego wyróżniamy dwie równoprawne formy realizacji tego zasiłku: pieniężną i rzeczową. Zasiłek ma charakter jednorazowego świadczenia, co nie wyłącza możliwości nawet kilkukrotnego przyznawania go w ciągu roku. Może on być przyznany w formie świadczenia pieniężnego na pokrycie wydatków związanych z procesem edukacyjnym lub w formie pomocy rzeczowej o charakterze edukacyjnym niezależnie od otrzymywania stypendium szkolnego. Ustawo-

¹⁸ Wyrok NSA w Gliwicach z dnia 10 stycznia 2012 r., IV SA/GI 520/11, LEX nr 1104439.

¹⁹ Przykładowo NSA w wyroku z dnia 18 lutego 2011 r. stwierdził, że stypendium szkolne powinno być przyznawane w formie pomocy rzeczowej lub całkowitego lub częściowego pokrycia kosztów udziału w zajęciach edukacyjnych wykraczających poza zajęcia realizowane w szkole w ramach planu nauczania. Dopiero w sytuacji, w której organ przyznający stypendium uzna, że udzielenie stypendium w tych formach nie jest możliwe, może przyznać stypendium szkolne w formie świadczenia pieniężnego. Pomoc rzeczowa, (jak sama nazwa mówi), powinna być udzielona przez przyznanie konkretnych świadczeń (Wyrok NSA z 18.2.2011 r., I OSK 132/11, Współnota 2011, Nr 11, str. 44; Tak też WSA w Warszawie w wyroku z dnia 23 marca 2006 r., I SA/Wa 206/06, Legalis).

²⁰ M. PILICH: *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*. Wyd. 5. Warszawa 2013, s. 976.

dawca przewidział krótki termin o charakterze prekluzyjnym (inaczej zamknięty, po upływie którego uprawnienie do dokonania czynności wygasa, nie podlegając przedłużeniu) na złożenie wniosku o zasiłek. Są to wyłącznie dwa miesiące od chwili wystąpienia zdarzenia uzasadniającego jego przyznanie²¹. Warto przyjrzeć się również samym wnioskom o świadczenia pomocy materialnej o charakterze socjalnym. Ustawodawca upoważnił do występowania z wnioskiem kilka podmiotów, dodatkowo zastrzegając, że świadczenia pomocy materialnej o charakterze socjalnym mogą być przyznawane z urzędu. Z wnioskiem mogą wystąpić:

- rodzice lub prawni opiekunowie albo pełnoletni uczeń;
- dyrektor szkoły, kolegium nauczycielskiego, nauczycielskiego kolegium języków obcych, kolegium pracowników służb społecznych lub ośrodków umożliwiających dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej (w szczególności o której mowa w art. 16 ust. 7) realizację odpowiednio obowiązku szkolnego i obowiązku nauki – do czasu ukończenia realizacji obowiązku nauki.

Tak szeroko określona grupa podmiotów uprawnionych do złożenia wniosku rodzi niejasności. Przede wszystkim pytania dotyczą roli dyrektora szkoły lub kolegium oraz potencjalnej zgody ucznia na złożenie wniosku w jego imieniu. Najczęściej wniosek składają rodzice lub prawni opiekunowie niepełnoletniego ucznia. Posłużenie się przez ustawodawcę sformułowaniem „na wniosek rodziców albo pełnoletniego ucznia” art. 90n ust. 2 u.s.o. należy w tym przypadku rozumieć jako wyłączenie legitymacji rodziców i opiekunów po osiągnięciu pełnoletności przez ucznia²².

Interesujące jest wyposażenie przez ustawodawcę dyrektora szkoły (placówki oświatowej, kolegium) w możliwość składania wniosku w sprawie świadczeń pomocy materialnej o charakterze socjalnym. Należy podkreślić, że ustawodawca nie nadaje mu przez to statusu strony postępowania. Trudno byłoby nawet określić jego interes prawny w świetle art. 28 k.p.a. Stroną jest bowiem każdy, czyjego interesu prawnego lub obowiązku dotyczy postępowanie albo kto żąda czynności organu ze względu na swój interes prawny lub obowiązek. Zatem stroną tego postępowania administracyjnego może być jedynie: rodzic (opiekun prawny) lub pełnoletni uczeń.

Jeśli zaś chodzi o możliwość wszczęcia postępowania o przyznanie tego typu świadczenia z urzędu, to trzeba podnieść, że podstawę faktyczną może stanowić każda informacja, którą dysponuje organ, która świadczy o trudnej sytuacji materialnej strony, np. informacje będące w dyspozycji ośrodka pomocy społecznej. Zgodnie z orzecznictwem sądowym właściwe organy, orzekając w przedmiocie stypendium szkolnego i zasiłku, mają obowiązek zastosowania art. 90n ust. 3 u.s.o., czyli (orzekania z urzędu) w każdym czasie, nawet jeśli wniosek zło-

²¹ Zob. Wyrok WSA w Gliwicach z dnia 2 sierpnia 2011 r., IV SA/GI 836/10, LEX nr 1088143.

²² Wyjątek dotyczący braku legitymacji do składania wniosku przez pełnoletniego ucznia i należy go wiązać z sytuacją, gdy uczeń pomimo pełnoletności jest ograniczony w zdolności do czynności prawnych.

żony jest po terminie. Podkreślić trzeba, że prowadzenie postępowania z własnej inicjatywy organu orzekającego w sprawie stypendium szkolnego i zasiłku szkolnego, jak również możliwość złożenia wniosku przez dyrektora szkoły, daje szansę uzyskania pomocy tym uczniom, których rodziny nie podjęły odpowiednich kroków w celu uzyskania świadczenia.

Postępowanie w sprawie przyznawania świadczeń pomocy materialnej o charakterze socjalnym toczy się według kodeksu postępowania administracyjnego z zachowaniem regulacji zawartej w u.s.o., która ma charakter *lex specialis* w tym zakresie. Ustawodawca jednoznacznie zastrzegł, że w sprawie świadczeń pomocy materialnej o charakterze socjalnym wydaje się decyzje administracyjne (art. 90n u.s.o.). Warto zauważyć prawidłowość tego rozwiązania głównie w negatywnym kontekście braku w przepisach jasnego określenia form, w których przyznaje się inne świadczenia pomocowe dla uczniów.

Od dnia 6 kwietnia 2010 roku wprowadzono regulację (art. 90m ust. 2 u.s.o.), na mocy której rada gminy może upoważnić kierownika ośrodka pomocy społecznej do prowadzenia postępowania w sprawach świadczeń pomocy materialnej. Upoważnienie może być udzielone w odrębnej uchwale. Należy jednak podkreślić, że przepis ten upoważnia wyłącznie radę gminy, a nie wójta (burmistrza, prezydenta miasta) do upoważnienia kierownika ośrodka pomocy społecznej do prowadzenia spraw w zakresie przyznawania świadczeń pomocy materialnej o charakterze socjalnym. Wspomniany organ monokratyczny zgodnie z art. 268a k.p.a może w formie pisemnej upoważnić jedynie pracowników kierowanej jednostki organizacyjnej do załatwiania spraw w jego imieniu. Możliwość prowadzenia postępowań przez ośrodki pomocy społecznej należy ocenić pozytywnie, dysponują one bowiem rozległą wiedzą na temat sytuacji osób najbardziej potrzebujących, jak również mają wgląd we wszystkie świadczenia z zakresu pomocy społecznej przyznawane danej rodzinie. Przepisy nie przewidują możliwości powierzenia szkołom zadań w zakresie przyznawania pomocy materialnej uczniom w formie stypendiów szkolnych i zasiłków szkolnych.

Konkretyzowanie zasad udzielania pomocy materialnej o charakterze socjalnym uczniom zamieszkałym na terenie gminy następuje w uchwalanym przez radę gminy regulaminie. Zgodnie z art. 90f u.s.o. przy jego uchwaleniu należy kierować się celami pomocy materialnej o charakterze socjalnym, w którym określa się w szczególności:

- 1) sposób ustalania wysokości stypendium szkolnego w zależności od sytuacji materialnej uczniów i ich rodzin oraz innych okoliczności (o których mowa w art. 90d ust. 1 u.s.o.);
- 2) formy, w jakich udziela się stypendium szkolnego w zależności od potrzeb uczniów zamieszkałych na terenie gminy;
- 3) tryb i sposób udzielania stypendium szkolnego;
- 4) tryb i sposób udzielania zasiłku szkolnego w zależności od zdarzenia losowego.

Regulamin pomocy materialnej najczęściej zaliczany jest do aktów prawa miejscowego²³. Akty te w doktrynie prawa administracyjnego określane są także jako akty normatywne czy np. akty prawotwórcze²⁴. Pomimo ich powszechnego charakteru polegającego na regulowaniu zachowania wszystkich kategorii adresatów mają one ograniczony przestrzennie zasięg obowiązywania, co oznacza, iż nie obowiązują na całości terytorium RP, lecz na obszarze terytorialnej właściwości organów, które je ustanowiły.

Ustawodawca przewiduje prawo do uchwalenia regulaminu dotyczącego wyłącznie form pomocy materialnej dla uczniów o charakterze socjalnym, tj. stypendium i zasiłku szkolnego. Tą drogą nie reguluje się zaś zasad udzielania świadczeń pomocy o charakterze motywacyjnym. Orzecznictwo wskazuje na niemożność modyfikacji ustawowych kryteriów lub ustalania własnych w drodze regulaminu²⁵. Nie wolno także wprowadzać do regulaminów rozwiązań polegających na ustanawianiu wymogu dostarczenia dodatkowych dokumentów niż wymienione w ustawie, np. zaświadczenia o zameldowaniu²⁶. Orzecznictwo wykazuje również niemożność zmiany w regulaminie trybu i sposobu udzielania stypendium szkolnego np. poprzez wprowadzenie innych sposobów wnoszenia i terminów przekazywania podań do organu administracji publicznej niż wskazane w art. 63 i 65 k.p.a.²⁷. Należy także pamiętać, aby w regulaminach udzielania świadczeń pomocy materialnej o charakterze socjalnym nie dookreślać zdarzenia losowego, którego wystąpienie jest jedną z przesłanek tej pomocy²⁸. Sama kwota udzielanego stypendium powinna być różnicowalna w zależności od indywidualnej sytuacji ucznia (materiałnej, dochodu). Rada gminy nie może także modyfi-

²³ Uchwała NSA z dnia 28 października 2002 r. FPK 7/02, „Prokuratura i Prawo”, nr 1(50)/2003, uchwała NSA z dnia 9 kwietnia 2001 r. OPK 25/00 ONSA 2001/4/152, uchwała NSA z dnia 30 października 2000 r. OPK 13/00 ONSA 2001/2/63, uchwała NSA z dnia 31 sierpnia 1998 r. FPK 3/98 „Wspólnota”, nr 41-42/1998.

²⁴ E. OCHENDOWSKI: *Pojęcie prawa miejscowego i kompetencje do jego stanowienia*. W: *Zbiór studiów z zakresu nauk administracyjnych poświęcony pamięci Profesora Jerzego Starościanka*. Red. Z. RYBICKI. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978, s. 161; D. DĄBEK: *Prawo miejscowe samorządu terytorialnego*. Bydgoszcz-Kraków 2003, s. 236 i n.; Zob. też. J. ŚWIĄTKIEWICZ: *Prawo miejscowe pod rządem Konstytucji z 1997 r.* „Przegląd Legislacyjny” 2000, nr 1, s. 88; B. DOLNICKI: *Akty prawa miejscowego samorządu terytorialnego*. „Samorząd Terytorialny” 2004, nr 5, s. 11.

²⁵ II SA/Sz 942/05 – Wyrok WSA w Szczecinie z dnia 8 lutego 2006 r., <http://www.nsa.gov.pl>.

²⁶ Tak też w Rozstrzygnięciu nadzorczym Wojewody Dolnośląskiego z dnia 22 kwietnia 2005 r., PN.II.0911-15/230/05, OwSS 2005, nr 4, poz. 95.

²⁷ Zob. Wyrok WSA we Wrocławiu z dnia 30 czerwca 2009 r., IV SA/Wr 173/09, LEX nr 553515.

²⁸ Zob. Wyrok WSA w Poznaniu z dnia 7 października 2009 r., IV SA/Po 699/09, Legalis; podobnie Wyrok WSA w Poznaniu z dnia 17 lutego 2010 r., IV SA/Po 975/09, Legalis; Wyrok WSA w Poznaniu z dnia 17 grudnia 2009 r., IV SA/Po 745/09, Legalis; Wyrok WSA w Poznaniu z dnia 9 grudnia 2009 r., IV SA/Po 782/09, Legalis; Rozstrzygnięcie nadzorcze Wojewody Lubelskiego z dnia 5 listopada 2009 r., NK.II.0911/382/09, Dz. Urz. Lubel. Nr 133, poz. 2822.

kować progu dochodowego pomocy materialnej określanego ustawowo. Ustawodawca wskazuje też górną i dolną granicę kwoty stypendium.

Drugim typem świadczeń pomocy materialnej dla uczniów są świadczenia o charakterze motywacyjnym. Ich celem nie jest zapewnienie powszechności i równości w dostępie do edukacji, a promowanie i nagradzanie uczniów za ponadprzeciętne osiągnięcia w nauce i sporcie. Świadczenia te niewątpliwie wspierają kreatywność uczniów i ją doceniają, przez co zachęcają ich do dalszego rozwoju. Są one przyznawane przez różne podmioty i to zarówno publiczne, jak i niepubliczne. Możemy do nich zaliczyć zwłaszcza szkoły i placówki oświatowe oferujące stypendia za wyniki w nauce lub za osiągnięcia sportowe, jak też centralne organy administracji państwowej (stypendia: Prezesa Rady Ministrów, właściwego ministra do spraw oświaty i wychowania, ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego). Stypendia mogą również fundować jednostki samorządu terytorialnego. W tym zakresie można również współpracować na zasadach ustalonych w umowie z organizacjami pozarządowymi. Także coraz częściej osoby fizyczne i prawne, np. stowarzyszenia, samodzielnie tworzą programy stypendialne dla uczniów²⁹.

Podstawowym przykładem stypendium o charakterze motywacyjnym jest stypendium za wyniki w nauce lub za osiągnięcia sportowe. Udzielić go może zarówno szkoła publiczna, jak i niepubliczna o uprawnieniach szkoły publicznej. Stypendium za wyniki w nauce może być przyznane uczniowi, który uzyskał wysoką średnią ocen w okresie (semestrze) poprzedzającym okres (semestr), w którym przyznaje się to stypendium, zaś stypendium za osiągnięcia sportowe może być przyznane uczniowi, który uzyskał wysokie wyniki we współzawodnictwie sportowym na szczeblu co najmniej międzyszkolnym. Wysokość stypendium ustala dyrektor szkoły po zasięgnięciu opinii komisji stypendialnej i rady pedagogicznej oraz w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę. Jak się wydaje, ustawowe określenie „w porozumieniu” oznacza uzgodnienie jedynie kwoty udzielanych stypendiów, nie daje zaś uprawnień organowi prowadzącemu do ingerencji w ustalenie osoby, której stypendium będzie przyznawane. Wniosek o przyznanie stypendium za wyniki w nauce lub za osiągnięcia sportowe wychowawca klasy składa do komisji stypendialnej, która przekazuje wniosek wraz ze swoją opinią dyrektorowi szkoły. W przypadku kolegium nauczycielskiego, nauczycielskiego kolegium języków obcych i kolegium pracowników służb społecznych wniosek składa słuchacz. Stypendium za wyniki w nauce lub za osiągnięcia sportowe przyznaje dyrektor szkoły. Ustawodawca nie wypowiada się o formie prawnej tego stypendium. Można przyjąć, że jest to akt o charakterze władczym i z całą pewnością nie ma formy decyzji

²⁹ Programy mogą mieć charakter lokalny/regionalny bądź ogólnopolski. Więcej o programach stypendialnych zob. na stronie www.mojestypendium.pl [dostęp: 15.10.2014].

administracyjnej w rozumieniu k.p.a. Mieści się on w ramach władztwa zakładowego. Nie jest też zaskarżalny z uwagi na wewnętrzny stosunek (brak drogi sądowej).

Kolejne trzy typy stypendiów motywacyjnych mogą przyznawać członkowie rządu, a mianowicie premier, ministrowie właściwi w sprawach oświaty i wychowania, kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. Stypendium Prezesa Rady Ministrów może być przyznane wyłącznie uczniowi szkoły, której ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości. Otrzymać je może uczeń, który otrzymał promocję z wyróżnieniem, uzyskując przy tym najwyższą w danej szkole średnią ocen lub który wykazuje szczególne uzdolnienia w co najmniej jednej dziedzinie wiedzy, uzyskując w niej najwyższe wyniki, a w pozostałych dziedzinach wiedzy wyniki co najmniej dobre. Świadczenie to można przyznać tylko jednemu uczniowi danej szkoły na okres od września do czerwca w danym roku szkolnym. Kolejne stypendium, tj. stypendium ministra oświaty i wychowania, może być przyznane uczniowi uzyskującemu wybitne osiągnięcia edukacyjne w szkole publicznej dla młodzieży lub szkole niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej dla młodzieży. Do osiągnięć tych można zaliczyć przykładowo: zostanie laureatem międzynarodowej olimpiady lub laureatem i finalistą olimpiady przedmiotowej o zasięgu ogólnopolskim lub turnieju, uzyskanie wysokich wyników we współzawodnictwie sportowym na szczeblu krajowym lub międzynarodowym.

Dla porządku należy jeszcze wymienić ostatni typ świadczeń o charakterze motywacyjnym przyznawanych przez organ centralny, a mianowicie stypendium ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. Stypendium to może być przyznane uczniowi szkoły artystycznej prowadzącej kształcenie w zawodzie artystycznym, który uzyskał w okresie (semestrze) bardzo dobrą średnią ocen z przedmiotów artystyczno-zawodowych oraz uczniowi laureatowi międzynarodowego lub krajowego konkursu artystycznego. Procedury przyznawania Stypendium Prezesa Rady Ministrów, ministra oświaty i wychowania i ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego omówione są w akcie wykonawczym do ustawy o systemie oświaty³⁰. To, co wyraźnie da się zauważyć w tych procedurach, to braki, w szczególności: jasnego określenia formy prawnej, w której przyznawane są te stypendia, jak też możliwego trybu odwoławczego.

Realizacja zadań w zakresie pomocy materialnej dla uczniów należy do różnych podmiotów. Jeśli chodzi o jednostki samorządu terytorialnego, to zgodnie z zasadą pomocniczości w zadanie to została wyposażona gmina. Natomiast udzielanie stypendium za wyniki w nauce lub za osiągnięcia sportowe:

³⁰ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (Dz.U. Nr 106, poz. 890).

- w publicznych szkołach, kolegiach nauczycielskich, nauczycielskich kolegiach języków obcych i kolegiach pracowników służb społecznych prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego jest zadaniem własnym tych jednostek;
- w publicznych szkołach prowadzonych przez organy niebędące jednostkami samorządu terytorialnego oraz szkołach niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych jest zadaniem organów prowadzących te szkoły.

Budżet państwa udziela wsparcia gminom na realizację jej zadania. Na dofinansowanie świadczeń pomocy materialnej o charakterze socjalnym gmina otrzymuje dotację celową z budżetu państwa. Zadanie to jest zatem jedynie dotowane. Jest ono bowiem cały czas zadaniem własnym gminy, za którego realizację ponosi ona odpowiedzialność. Wydaje się, że u.s.o. powinna być traktowana jako przepisy odrębne i ewentualne przekroczenie drogą dotacji 80% kosztów realizacji zadania nie powinno skutkować żądaniem od gmin zwrotu „ponadlimitu”³¹.

Natomiast udzielanie stypendiów motywacyjnych nie należy bezpośrednio do obowiązków organów j.s.t., lecz w przypadku prowadzonych przez te jednostki szkół i kolegiów realizowane jest właśnie przez nie na zasadach określonych w art. 90 g u.s.o.: „szkoła udziela stypendia za wyniki w nauce i sportowe”. Warto zauważyć, że w istocie szkoły i kolegia nie mają żadnych „zadań własnych”, a raczej zadania statutowe. Jednostki samorządu terytorialnego muszą przekazać na ten cel własne środki. Szkoły nieprowadzone przez j.s.t. otrzymują stosowne środki od swoich organów prowadzących (np. stowarzyszeń), które to z kolei otrzymały je w ramach dotacji z budżetu właściwej j.s.t. Przepisy jasno określają też, że stypendium Prezesa Rady Ministrów jest finansowane z budżetu państwa, a stypendium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz stypendium ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego finansowane są z budżetu państwa z części, których dysponentami są odpowiedni ministrowie.

Poza podstawowymi formami pomocy, których finansowanie określone jest na zasadach ogólnych, ustawa o systemie oświaty przewiduje możliwość tworzenia lokalnych i regionalnych programów wyrównywania szans edukacyjnych oraz rządowych programów pomocy socjalnej dla uczniów. Niewątpliwie podstawową ich cechą jest dobrowolność tworzenia. Są to formy innowacyjne, mogą one bowiem wspierać wartości szczególnie ważne dla fundatora świadczeń bądź w skali regionalnej/lokalnej (programy samorządowe), bądź ogólnopolskiej (programy rządowe). Pierwszy typ tych programów to rządowe programy pomocy socjalnej dla uczniów, których cele wskazuje u.s.o. w art. 90u:

- 1) wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz innych grup społecznych;

³¹ Stanowiska Ministerstwa Finansów i Ministerstwa Edukacji Narodowej nie są w tym zakresie spójne. Zob. M. PILICH: *Komentarz...*, s. 1012–1013.

- 2) wspieranie powstawania i realizacji regionalnych lub lokalnych programów tworzonych przez jednostki samorządu terytorialnego lub organizacje, o których mowa w art. 3 ust. 2 i 3 ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie³²;
- 3) wspomaganie tworzenia warunków do sprawowania profilaktycznej opieki zdrowotnej nad uczniami;
- 4) wspomaganie organów prowadzących szkoły lub placówki w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki lub w podnoszeniu poziomu dyscypliny w szkołach lub placówkach;
- 5) rozwijanie kompetencji, zainteresowań i uzdolnień dzieci i młodzieży oraz innych grup społecznych, w tym wspomaganie organów prowadzących szkoły lub placówki w realizacji przedsięwzięć w tym obszarze;
- 6) wspieranie przedsięwzięć w zakresie edukacji patriotycznej i obywatelskiej dzieci i młodzieży.

Programy rządowe Rada Ministrów przyjmuje w drodze uchwały stanowiącej merytoryczną podstawę do aktów wykonawczych, zgodnie z którymi przyznawana jest konkretna pomoc³³. Służą one bezpośredniej pomocy materialnej dla uczniów lub dofinansowaniu programów samorządowych. Formą dofinansowania jest dotacja celowa, mogą one zaś wspierać zarówno świadczenia socjalne, jak i motywacyjne dla uczniów. Środki finansowe mogą być przekazane do j.s.t., ale także do organizacji pozarządowych realizujących te programy. Jako najbardziej znane przykłady programów rządowych można wskazać „Pomoc państwa w zakresie dożywiania”, „Szklanka mleka” i „Owoce w szkole”.

Także jednostki samorządu terytorialnego mogą tworzyć wspierające programy edukacyjne o charakterze lokalnym i regionalnym dla uczniów. Pomoc ta może mieć charakter socjalny, jak też motywacyjny, co jasno wynika z art. 90t u.s.o. Na realizację programów jednostki samorządu terytorialnego przeznaczają środki własne, a także mogą przeznaczać środki publiczne, o których mowa w art. 5 ust. 1 pkt. 2 i 3 ustawy z dnia 30 czerwca 2005 r. o finansach publicznych³⁴. Programy te mogą być tworzone we współpracy z organizacjami pozarządowymi. Zasady tej współpracy określa umowa. Ustawowa regulacja dotycząca programów samorządowych jest bardzo skąpa, co rodzi poważne wątpliwości w orzecznictwie. Jasne jest jedynie to, że uchwalenie zasad tworzenia regulaminów lokalnych programów pomocy materialnej dla uczniów należy do kom-

³² Dz.U. z 2003 r., Nr 96, poz. 873.

³³ Zob. np. rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2 lipca 2007 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej dzieciom i uczniom na zakup podręczników i zakup jednolitego stroju (Dz.U. Nr 120, poz. 819), rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 września 2007 r. w sprawie form i zakresu finansowego wspierania organów prowadzących w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w publicznych szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 163, poz. 1155 ze zm.).

³⁴ Dz.U. Nr 249, poz. 2104.

petencji organów stanowiących j.s.t. Główne spory dotyczą samego charakteru prawnego tych programów, a dokładnie uznania ich za akty prawa miejscowego. Stanowisko doktryny i orzecznictwa jest tu niejednolite³⁵. Jednoznacznie natomiast należy ocenić inną uchwałę podejmowaną w tym zakresie przez j.s.t., która określa tryb i zasady udzielania pomocy materialnej w ramach programów lokalnych bądź regionalnych. Uchwała taka zawiera regulamin mający postać aktu prawa miejscowego, zawiera on bowiem normy prawne adresowane do nieokreślonego kręgu podmiotów zewnętrznych, czyli do adresatów tej pomocy.

Zakończenie

Przeprowadzona analiza wykazała istnienie licznych form pomocy dla uczniów. Dowiedziono ponadto, jak wiele podmiotów zaangażowanych jest w realizację tej pomocy. Widać różnorodność form, którymi one dysponują. Rozwiązania te mają na celu dotarcie do jak największej liczby osób potrzebujących, a także tych, których wyjątkowe zdolności lub osiągnięcia zasługują na uznanie. Szczególnie warto podkreślić rosnące zaangażowanie j.s.t. i podmiotów niepublicznych, w tym organizacji pozarządowych, w tworzenie programów pomocowych. Programy te cechuje duża innowacyjność. Pomagają one uczniom i wyrównują szanse edukacyjne, realizują zatem cele socjalne i motywacyjne. Wiele z nich promuje także cechy i wartości cenne w danych społecznościach, przykładowo: zaangażowanie w działalność ekologiczną, sportową czy promującą dany region w różnych formach. Na koniec jednak trzeba także wyrazić pewną obawę dotyczącą skuteczności zwłaszcza rządowych programów wspierających uczniów i pomocy materialnej świadczonej przez gminy, które potwierdza

³⁵ Z. DUNIEWSKA, B. GÓRSKI, B. JAWORSKA-DĘBSKA, E. OLEJNICZAK-SZAŁOWSKA, M. STAHL: *Plany, strategie, programy i inne zbliżone formy prawne działania administracji*. W: *Podmioty administracji i prawne formy ich działania. Studia i materiały z Konferencji naukowej poświęconej jubileuszowi 80-tych urodzin Profesora Eugeniusza Ochendowskiego*. Red. M. STAHL. Toruń 2005, s. 174 i podana tam literatura. Jeśli chodzi o orzecznictwo, to reprezentowane są dwa stanowiska w tym zakresie. Według pierwszego program wspierania edukacji jest aktem wewnętrznym, który jedynie wyznacza kierunki działania j.s.t. w zakresie edukacji (zob. Rozstrzygnięcie nadzorcze Wojewody Dolnośląskiego z dnia 2 czerwca 2010 r., NK. II.AM5.0911-22/10, Dz.Urz. Dolnośl. Nr 108, poz.1696). Drugie stanowisko zakłada, iż program ten jest aktem prawa miejscowego. Na poparcie tej tezy WSA w Gliwicach wskazał, że program j.s.t. określa szczegółowe warunki udzielania pomocy dzieciom i młodzieży, formy i zakres tej pomocy, w tym stypendia dla uzdolnionych uczniów oraz tryb postępowania w tych sprawach, uwzględniając w szczególności przedsięwzięcia sprzyjające eliminowaniu barier edukacyjnych, a także osoby lub grupy osób uprawnione do pomocy oraz potrzeby edukacyjne w tym obszarze (zob. Wyrok WSA w Gliwicach z dnia 14 marca 2011 r., IV SA/Gl25/11).

raport NIK z 2011 roku³⁶. Jeśli chodzi o programy rządowe, a szczególnie program tzw. „Wyprawka szkolna”, wykazano podstawowe ich wady skutkujące niewielkim absorbowaniem środków przez upoważnionych do pomocy. Do wad tych zaliczono głównie nieskuteczne informowanie o możliwości uzyskania wsparcia i nadmierną biurokratyzację procesu ubiegania się o pomoc³⁷. Natomiast gminy, których zadaniem własnym jest realizacja świadczeń pomocy materialnej dla uczniów, przede wszystkim nie radzą sobie z pełnym wykorzystaniem przekazywanych im z budżetu państwa pieniędzy³⁸.

Bibliografia

- DĄBEK D.: *Prawo miejscowe samorządu terytorialnego*. Bydgoszcz–Kraków 2003.
- DOLNICKI B.: *Akty prawa miejscowego samorządu terytorialnego*. „Samorząd Terytorialny” 2004, nr 5.
- DUNIEWSKA Z., GÓRSKI B., JAWORSKA-DĘBSKA B., OLEJNICZAK-SZAŁOWSKA E., STAHL M.: *Plany, strategie, programy i inne zbliżone formy prawne działania administracji*. W: *Podmioty administracji i prawne formy ich działania. Studia i materiały z Konferencji naukowej poświęconej jubileuszowi 80-tych urodzin Profesora Eugeniusza Ochendowskiego*. Red. M. STAHL. Toruń 2005.
- KURZYNA-CHMIEL D.: *Główne zasady i wartości dotyczące oświaty*. W: *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*. Red. A. MURZYN. Kraków 2011.
- KURZYNA-CHMIEL D.: *Oświata jako zadanie publiczne*. Warszawa 2013.
- KURZYNA-CHMIEL D.: *Prawa w dziedzinie oświaty (edukacji) w wybranych umowach międzynarodowych i prawie UE*. W: *Umowy w administracji*. Red. J. BOĆ, L. DZIEWIĘCKA-BOKUN. Wrocław 2008.
- OCHENDOWSKI E.: *Pojęcie prawa miejscowego i kompetencje do jego stanowienia*. W: *Zbiór studiów z zakresu nauk administracyjnych poświęcony pamięci Profesora Jerzego Starościńska*. Red. Z. RYBICKI. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978.
- PIETRZYKOWSKI T., TOBOR Z.: *Roszczenie do bezstronności*. W: *Filozofia prawa wobec globalizmu*. Red. J. STELMACH. Kraków 2003.
- PILIŃSKI M.: *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*. Wyd. 5. Warszawa 2013.
- ŚWIĄTKIEWICZ J.: *Prawo miejscowe pod rządami Konstytucji z 1997 r.* „Przegląd Legislacyjny” 2000, nr 1.

³⁶ Raport dostępny na stronie: <http://www.nik.gov.pl> [dostęp: 15.10.2014].

³⁷ W ramach realizowanego przez MEN rządowego programu „Wyprawka szkolna” w latach 2012–2013 wykorzystano odpowiednio 54 proc. (z zaplanowanych w 2012 roku 140 mln zł) i 55 proc. (z zaplanowanych w 2013 roku 179,5 mln zł) przeznaczonych na ten cel pieniędzy.

³⁸ W 2009 r. do budżetu wróciło 9 proc. środków przeznaczonych na pomoc materialną. W 2010 r. odsetek niewykorzystanych w ten sposób pieniędzy sięgnął już 16 proc. Skrajnym przykładem są gminy województwa śląskiego, które nie wykorzystały ponad jednej trzeciej przekazanych im środków (dane z raportu NIK z 2011 roku).

Plany emigracji zarobkowej a otwartość na nowe doświadczenia absolwentów kończących studia wyższe

Streszczenie

W artykule omówiono wyniki badań dotyczących otwartości studentów ostatniego roku lubelskich uczelni wyższych na nowe doświadczenia w karierze międzynarodowej. Zebrany materiał ankietowy ukazał ową problematykę w odniesieniu do predyspozycji absolwentów do wyjazdu za granicę, determinacji ich dążeń do realizacji, wyznaczania przez nich celów i zadań życiowych, fascynacji wyzwaniem, akceptacji niedogodności i kosztów oraz w poświęcaniu ważnych dla nich wartości dla realizacji kariery na międzynarodowym rynku pracy.

Słowa kluczowe: emigracja zarobkowa, absolwent studiów wyższych, wiedza, doświadczenie

Summary

The author presents the results of research on Polish students openness to new experiences as regards their international career. The presented results of the survey concern final year students aptitude for their going abroad, real drive towards achieving goals, readiness to take up challenges and to endure difficulties in order to meet the demands of an international labor market.

Key words: economic migration, graduate, knowledge, experience

Wstęp

Przynależność Polski do Unii Europejskiej stwarza duże możliwości realizacji kariery na europejskim rynku pracy, zwłaszcza ludziom młodym, dobrze wykształconym¹. O ile emigracja zarobkowa przynosi wiele korzyści w wymia-

¹ Por. R. BERA: *Emigranci polscy w nowym środowisku pracy*. Lublin 2011; IDEM: *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo*. Lublin 2012.

rze indywidualnym (większe zarobki i możliwości realizacji swych planów życiowych i zawodowych, wzbogacenie własnych zasobów osobistych, doświadczenia, znajomości języka obcego, zdobycia nowych kompetencji zawodowych i społecznych, wzbogacenia kapitału kulturowego itp.), o tyle jest to określona strata dla kraju pochodzenia ze względu na utratę kreatywnych, przedsiębiorczych i dobrze wykształconych ludzi, którzy swoją wiedzą, umiejętnościami i zaangażowaniem służą innym². Jednak wciąż trudna sytuacja na krajowym rynku pracy powoduje, że o wyjeździe za granicę myśli znaczący odsetek młodzieży kończącej studia wyższe. Ponadto sprzyja temu pewien klimat psychologiczny wynikający z sukcesów osób, które już wcześniej wyjechały za pracę, liczne zachęty ze strony znajomych przebywających za granicą i utwierdzenie się młodzieży w przekonaniu, że w kraju ojczystym nie mają perspektyw rozwojowych. To sprawia, że nie słabnie strumień migracji zarobkowej³. Ważnym elementem decydującym o powodzeniu w realizacji planów emigracji zarobkowej może być indywidualna otwartość na nowe doświadczenia rozumiana jako postawa (orientacja), nastawienie na realizację swojej drogi zawodowej poza granicami kraju. Tak rozumiana otwartość⁴ nie jest – jak zauważa Augustyn Bańka – stałą cechą osobowości, lecz zgromadzoną formą doświadczenia życiowego⁵. Należy bowiem zauważyć, iż obecnie studiująca młodzież często łączy edukację z różnymi formami zatrudnienia w czasie wakacji, przerw międzysemestralnych, a nawet równolegle ze studiami⁶. Tym samym posiada już określony багаż doświadczeń istotnych z punktu widzenia projektowania przyszłej ścieżki zawodowej. Plany te są też bardziej realistycznie i mniej życzeniowe, chociaż często naznaczone określonym ryzykiem. Otwartość na nowe doświadczenia wyraża się gotowością do eksploracji zewnętrznej związanej z budowaniem sieci powiązań środowiskowych przydatnych w czasie poszukiwania pracy oraz eksploracji wewnętrznej, która pozwala oszacować własne zasoby. A zatem dużego znaczenia w planowaniu pracy za granicą nabierają zarówno indywidualne czynniki osobowościowe, jak i kontekstualne, wynikające ze społecznego funkcjonowania młodzieży.

² Por. T.W. NOWACKI: *Przedmowa*. W: *Wielka emigracja zarobkowa młodzieży*. Wyzwania dla edukacji. Red. R. BERA. Lublin 2010.

³ K. IGLICKA: *Badania nad legalnymi migracjami zarobkowymi z Polski po 1 maja 2004 roku do Wielkiej Brytanii*. „Biuletyn Migracyjny”, nr 16, www.biuletynmigracyjny.uw.edu.pl; K. IGLICKA: *Migracje długookresowe i osiedleńcze z Polski po 2004 roku – przykład Wielkiej Brytanii*. *Wyzwania dla statystyki i demografii państwa*. „Raporty i Analizy” 2011, nr 5.

⁴ A. BAŃKA: *Otwartość na karierę międzynarodową. Podstawy teoretyczne oraz struktura czynnikowa Skali Otwartości na Karierę Międzynarodową*. Poznań–Warszawa 2005.

⁵ Por. A. BANDURA: *Social foundation of thought and action. A social cognitive career theory*. Englewood Cliffs 1986; IDEM: *Self-efficacy. The exercise of control*. New York 1997; P.K. OLEŚ: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa 2003.

⁶ J. WIERZEJSKA: *Absolwenci studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy*. Lublin 2014, s. 161, 214.

Projektując niniejsze badania, dążyłam do określenia planów emigracji zarobkowej młodzieży kończącej studia wyższe na różnych uczelniach lubelskich, a zatem kończących studia o różnych profilach rozpatrywanych w kontekście ich otwartości na nowe doświadczenia w karierze międzynarodowej. Badaniami objęto studentów trzech lubelskich ośrodków akademickich: Politechniki Lubelskiej (60 osób studiujących na kierunku zarządzanie), Uniwersytetu Przyrodniczego (62 osoby studiujące na kierunku technologia żywności) oraz Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej (81 osób studiujących na kierunkach zarządzanie i stosunki międzynarodowe). Podstawą zebranego materiału empirycznego był sondaż diagnostyczny zrealizowany techniką ankietową. W Autorskim Kwestionariuszu Ankiety (AKA) zawarłam pytania dotyczące planów emigracji zarobkowej oraz Skalę Otwartości na Karierę Międzynarodową (SOOnKM) Bańki (2005). Dzięki zastosowaniu tej skali określono cztery wymiary otwartości na nowe doświadczenia: czynnik pierwszy – Akceptację Kosztów (SOAK), czynnik drugi – Gotowość do Podtrzymywania Wysiłku (SOPW), czynnik trzeci – Fascynację Wyzwaniami (SOFW) i czynnik czwarty – Determinację w Realizacji Celu (SODR).

Założenia teoretyczne prowadzonych badań

Migracja zarobkowa powoduje różne reperkusje w życiu i w funkcjonowaniu emigrantów. I chociaż już nie jest naznaczona tak dużymi zagrożeniami jak w przeszłości, to jednak wymaga, aby osoby podejmujące decyzje o niej miały pełną świadomość trudności, jakie przyjdzie im pokonywać w obcym kraju. Są to między innymi trudności adaptacyjne w nowym i obcym miejscu, problemy związane z biegłym posługiwaniem się językiem kraju emigracji lub też poczucie wyobcowania w społeczności, która przybyszy z krajów mniej rozwiniętych traktuje nierzadko jako źródło zagrożenia. Bariere stanowią dla nich także wzory zachowań, skrypty i schematy kulturowe⁷.

Emigracja zarobkowa w ostatnich dziesięcioleciach, mimo iż miała być jedynie krótkotrwałym rozwiązaniem polepszenia statusu życia w ojczyźnie, stała się kuszącą alternatywą rozwoju kariery zawodowej młodych, dobrze wykształconych Polaków⁸. Coraz częściej kariera międzynarodowa pojawia się w sprecyzowanych planach zawodowych studentów kończących studia wyższe, którzy nie widzą dla siebie alternatywy na krajowym rynku pracy.

⁷ Por. R. BERA, M. KORCZYŃSKI: *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec Obcych i Innych*. Lublin 2012, s. 9.

⁸ Por. B. ROGUSKA: *Wyjazdy zarobkowe za granicę*, *Komunikat z badań CBOS*, BS/149/2012, www.cbos.pl; K. KOWALCZUK: *Poakcesyjne migracje zarobkowe*, *Komunikat z badań CBOS*, BS/166/2013, www.cbos.pl.

Plany zawodowe są niczym innym jak sprecyzowaniem drogi czy sposobu dojścia do wyznaczonego sobie wcześniej celu. Plany umożliwiają dojrzałe i w pełni świadome sprawowanie kontroli nad własnym rozwojem zawodowym. Obejmują one wiele działań zmierzających do realizacji poszczególnych zadań⁹. Realizacja planu jest więc efektem wielu rozważań i indywidualnych doświadczeń rozłożonych w czasie, mających istotne znaczenie dla podmiotu i w konsekwencji powodujących zmiany zarówno jednostki, jak i otaczającej ją rzeczywistości społecznej¹⁰.

Dla studentów studiów wyższych stojących u progu kariery zawodowej, wybierających swoją ścieżkę rozwoju zawodowego ważna jest nie tylko znajomość sytuacji na rynku pracy umożliwiająca im realizację planów zawodowych, ale przede wszystkim ich zasoby osobiste, które będą wyznacznikiem powodzenia również na międzynarodowym rynku pracy. Wśród cech osobowościowych sprzyjających pozytywnemu rozwojowi zawodowemu można wymienić takie cechy, jak samoskuteczność, proaktywność, zdolność radzenia sobie ze stresem, poczucie kontroli, motywację osiągnięć czy otwartość na nowe doświadczenia¹¹.

Jak już wcześniej wspomniano, otwartość nie jest stałą cechą osobowości, ale wynikiem skumulowanych doświadczeń i przeżyć każdego człowieka. Zatem tworzenie planów i bycie otwartym na nowe doświadczenia uwarunkowane jest intrapsychicznie, jak i kontekstualnie. Uwarunkowania wewnątrzpsychiczne decydują o tym, w jakim stopniu jednostka będzie przejawiała gotowość do wkraczania na nowe, nieznane obszary życia lub też będzie chciała zachować więzi łączące ją z dotychczasowym środowiskiem życia. Można więc zauważyć, iż gotowość i otwartość są składnikami tego samego zjawiska będącego nastawieniem na eksplorację nowych obszarów (środowisk) oraz harmonizowanie się z nimi¹².

O osobach otwartych mówi się, iż ich życie jest pełne doświadczeń i przeżyć wynikających ich ciekawości zarówno świata zewnętrznego, jak i wewnętrznego. Ich wnikliwość i ciekawość przejawiają się w ciągłym poszukiwaniu i fascynacji tym, co jeszcze dla nich nieznane¹³. Osoby otwarte na doświadczenia charakteryzują się twórczą wyobraźnią, wrażliwością estetyczną, wysokim poczuciem empatii, aktywnością w poszukiwaniu nowych wrażeń, ciekawością intelektualną oraz

⁹ T. MĄDRZYCKI: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk 1996, s. 112.

¹⁰ W. SZEWCZUK: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa 1998, s. 267–268.

¹¹ Por. J. WIERZEJSKA: *Absolwenci studiów...*

¹² A. BAŃKA: *Otwartość na karierę międzynarodową...*; IDEM: *Poradnictwo transnacyjne. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier*. „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego” 2006, nr 36, s. 3–127; IDEM: *Nowe formy przystosowania: między otwartością a zamkniętością na migracje i przemieszczenia*. „Koloquia Psychologiczne” 2007, nr 16, s. 11–37.

¹³ Por. B. ZAWADZKI, J. STRELAU, P. SZCZEPANIAK, M. ŚLIWIŃSKA: *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja Polska. Podręcznik*. Warszawa 1998, s. 16.

umiejętnością analizy wartości społecznych, politycznych i religijnych¹⁴. Osoby otwarte w sytuacji poszukiwania pracy bez problemu zawiązują kontakty z różnymi osobami, by zdobyć przydatne informacje i wskazówki. Budują dla siebie swoistą sieć wsparcia. Taka umiejętność jest szczególnie cenna w sytuacji planowania kariery międzynarodowej, kiedy to korzysta się z kontaktów i integracji z nowym nieznanym środowiskiem.

Otwartość na nowe doświadczenia w karierze międzynarodowej studentów ostatniego roku lubelskich uczelni wyższych rozpatrywana będzie w kontekście ich predyspozycji do wyjazdu za granicę, determinacji dążeń do realizacji i wyznaczania sobie celów i zadań życiowych, fascynacji wyzwaniem, akceptacji niedogodności i kosztów oraz w poświęcaniu ważnych dla nich wartości dla realizacji kariery na międzynarodowym rynku pracy¹⁵.

Analiza i dyskusja wyników badań

Jak wynika z analizy zebranego materiału empirycznego, częściej niż co drugi badany chce podjąć pracę w wyuczonym zawodzie (59,1%), częściej niż co trzeci (37,9%) pragnie po ukończeniu studiów odbyć praktykę lub staż zawodowy. Również blisko co trzeci respondent (32,0%) deklaruje podjęcie pracy w innym zawodzie, ale pokrewnym wyuczonej profesji. Tym samym pragnie wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności, pełniąc nieco inną rolę zawodową. Jak się okazuje, blisko co czwarty badany student (23,2%) w swoich planach zawodowych ujmuje wyjazd za granicę. Wynik tego testu jest potwierdzeniem badań przeprowadzonych przez CBOS¹⁶. Należy odnotować, iż co dziewiąty respondent (10,8%) zamierza podjąć pracę w innym zawodzie, niezblizonym do wyuczonego. Sądzić należy, że jego oczekiwania związane z wyuczonym zawodem nie zostały spełnione. Podobny odsetek badanych pragnie podjąć pracę lub jej poszukiwać z jednoczesnym kontynuowaniem nauki na wyższym poziomie (studia podyplomowe lub na innym kierunku studiów). Co czternasty (7,4%) deklaruje podjęcie kolejnego kierunku studiów, dążąc do zdobycia kolejnych kwalifikacji. Tylko nieliczni nie mają jeszcze sprecyzowanych planów zawodowych (5,4%).

Wybierając przyszłą pracę, zdecydowana większość kieruje się przede wszystkim posiadanymi kwalifikacjami i charakterem przyszłej pracy związanej z posiadanym przygotowaniem zawodowym.

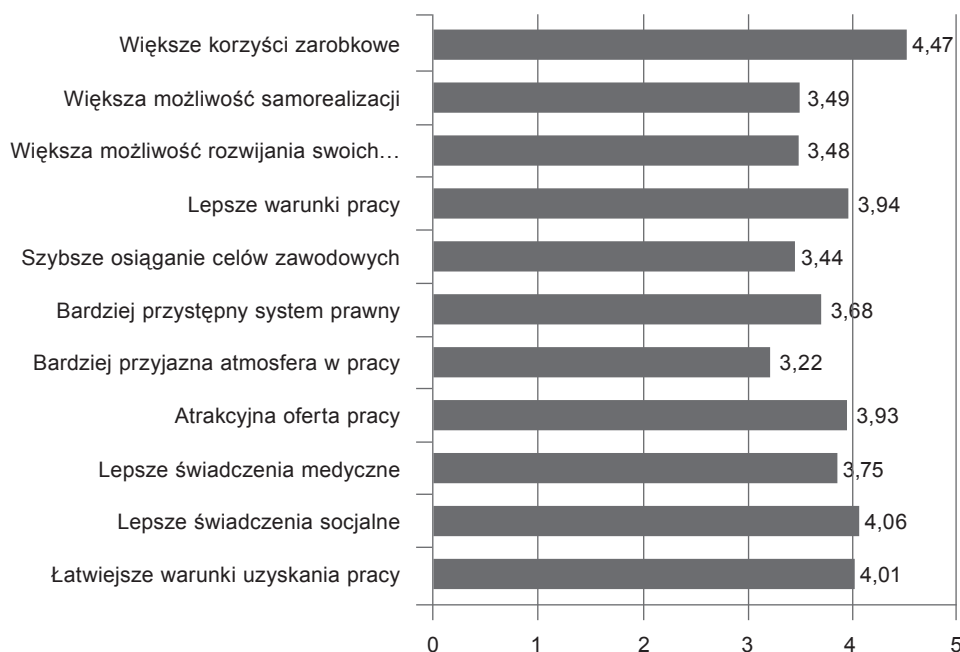
Okazuje się, że mimo iż 23,2% studentów ma wyraźnie sprecyzowane plany pracy poza granicami kraju, to zainteresowanych wyjazdem i rozważających emi-

¹⁴ Ibidem, s. 17.

¹⁵ A. BAŃKA: *Otwartość na karierę międzynarodową...*, s. 13.

¹⁶ K. KOWALCZUK: *Poakcesyjne migracje...*

grację zarobkową jest blisko jedna trzecia respondentów (31,0%). Należy podkreślić, że co drugi badany student (48,8%) uważa, że wyjazd za granicę daje większe możliwości rozwoju zawodowego niż podjęcie pracy w kraju. Można sądzić, że sceptycyzm respondentów wynika ze znajomości realiów polskiego rynku pracy i trudności, na jakie napotykają ludzie młodzi podczas poszukiwania pierwszej pracy. Nie podziela tej opinii jedynie co siódmy badany (14,3%), a ukształtowanego poglądu na ten temat nie ma co trzeci respondent (36,9%).



Wykres 1. Korzyści wyjazdu za granicę według badanych osób (średnia na skali od 1 do 5)

Źródło: badania własne

Oceniając potencjalne korzyści wyjazdu do pracy za granicę, badani studenci na pierwszym miejscu wskazali na lepsze zarobki oraz lepsze świadczenia socjalne w innych krajach Unii Europejskiej, a także łatwiejsze warunki uzyskania pracy.

Niemal powszechnie (90,1% wskazań) studenci uważają, że osoby, które emigrują zarobkowo, mają większe korzyści materialne niż osoby zatrudnione w kraju. Zaledwie pojedyncze osoby (2,0%) nie podziela tej opinii, widząc większe szanse zarobkowania w kraju. Co trzynasty respondent nie potrafi ocenić tej kwestii (7,9%). Znaczenie świadczeń socjalnych w krajach Unii Europejskiej podkreśla co drugi respondent (52,2%). Co trzeci nie potrafi wypowiedzieć się w tej kwestii (33,5%), a dla pozostałych (14,3%) kwestia świadczeń socjalnych nie jest czynnikiem zachęcającym do wyjazdu. Aż $\frac{3}{4}$ badanych (74,9%) jest zdania, że w krajach Unii Europejskiej są zdecydowanie łatwiejsze warunki otrzymania pracy niż w kraju. Tylko

pojedyncze osoby (2,5%) nie podzielają tej opinii, a blisko co czwarty (22,7%) nie wypowiedział się w tej sprawie. Można przypuszczać, że są to osoby, które nie interesowały się europejskim rynkiem pracy lub nie znają jego realiów.

Jak wykazują badania, respondenci dostrzegają nie tylko lepsze warunki uzyskania pracy za granicą, ale także lepsze warunki pracy, zarówno pod względem organizacji pracy, warunków technicznych, społecznych, jak i materialnych. Podobnie też oceniają oferty pracy, uważając je za atrakcyjniejsze. Opinie takie wyraziło blisko 3/4 respondentów (odpowiednio: 73,9% i 73,9%). Przeciwnego zdania są nieliczni studenci (odpowiednio: 6,9% i 10,3%). Około co czwarty badany (odpowiednio: 19,2% i 18,7%) ma odczucia ambiwalentne dotyczące tej problematyki.

Studenci podkreślają, że osoby pracujące za granicą mają lepszą opiekę zdrowotną i świadczenia medyczne. Pełne przekonanie jest udziałem 2/3 badanych (61,1%). Przeciwnie zdanie wyraża co dziesiąty respondent (10,3%), a częściej niż co czwarty (28,6%) wyraża umiarkowaną opinię dotyczącą świadczeń medycznych. Ponadto według studentów osobom pracującym za granicą regulacje prawne sprzyjają bardziej niż w kraju. Co drugi badany (54,2%) uważa, że prawo jest bardziej przyjazne ludziom. Odmiennego zdania są nieliczni badani (5,9%), a znaczna grupa respondentów (39,9%) dostrzega zarówno wiele zalet, jak i słabości funkcjonującego systemu prawnego w krajach unijnych.

Co drugi student (52,2%) zwraca uwagę, że w nowym środowisku pracy większe szanse samorealizacji mają osoby emigrujące zarobkowo niż zatrudnione w kraju. Co trzeci badany (33,5%) wyraża umiarkowanie pozytywne opinie dotyczące tych możliwości, a co siódmy (14,3%) nie zgadza się z tą opinią. Podobnie oceniają również badani możliwość rozwijania swoich umiejętności pracowniczych w nowym środowisku funkcjonowania zawodowego (odpowiednio: 47,8%; 37,4% i 14,8%). Tym samym co drugi badany (47,3%) uważa, że emigranci szybciej mogą osiągać swoje cele zawodowe. Z pewną rezerwą odnosi się do tej problematyki znaczna grupa respondentów, bo aż 39,4%, a negatywnie 13,3%.

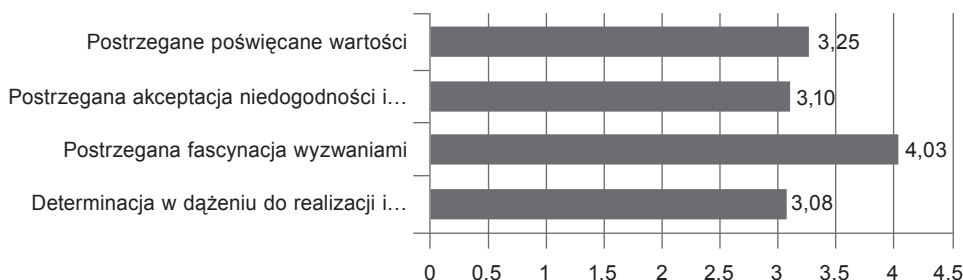
Co trzeci student (30,5%) podkreśla, że osoby pracujące za granicą funkcjonują w bardziej przyjaznej atmosferze w środowisku pracy. Co drugi respondent (53,2%) ocenia tę atmosferę jako zmienną. Co szósty badany (16,3%) uważa, że przybysze z różnych powodów nie czują się dobrze w nowym środowisku. Być może są zbyt konkurencyjni dla miejscowych pracowników.

Reasumując, należy stwierdzić, że zdecydowanie przeważa wśród badanych studentów opinia, iż wiele realnych korzyści odnoszą osoby, które podejmują pracę zarobkową za granicą. Dotyczy to zarówno kwestii finansowych, świadczeń socjalnych, opieki medycznej, jak również korzystnych warunków pracy i większych możliwości rozwojowych.

Jak wynika z badań, syntetyczny wskaźnik otwartości badanych studentów rozumianej jako osobowościowa tendencja do akceptacji nowych doświadczeń życiowych kształtuje się poniżej przeciętnego poziomu ($M = 3,37$) na skali od 1 do 7. Wyniki te wskazują, że badani studenci są przekonani, iż posiadają jedy-

nie mniej niż przeciętne cechy charakteru i kompetencji stanowiących świadectwo ich predyspozycji gotowości i determinacji do zrealizowania celów i zadań życiowych związanych z karierą za granicą, przybliżających ich w przyszłości do szczęścia życiowego i uwalniających od problemów codzienności. Wyników tych nie różnicuje typ uczelni i kierunek studiów. A zatem wśród ogółu badanych studentów dominują osoby, które pragną odroczyć w czasie zachowania i reakcje, które są nowe, ryzykowne, niekonwencjonalne, a także śmiałe i niezależne¹⁷.

Z analizy struktury czynnikowej skali otwartości na karierę międzynarodową wynika (wykres 2), że najwyższą wartość uzyskał czynnik świadczący o ponadprzeciętnej fascynacji, jaką niesie praca za granicą w nowym środowisku społeczno-zawodowym ($M = 4,03$). Pomimo tej fascynacji na poziomie poniżej przeciętnej kształtują się pozostałe czynniki: gotowość studentów do podtrzymywania wysiłku, jakim jest kariera za granicą, a więc poświęcenie innych wartości ($M = 3,25$), akceptacja niedogodności i kosztów związanych z pracą za granicą ($M = 3,10$), jak również determinacja dążeń do realizacji kariery na europejskim rynku pracy ($M = 3,08$). Można więc sądzić, że o ile badani studenci są zafascynowani wyzwaniami, jakie niesie praca za granicą, to jednak nie są skłonni poświęcać cenionych wartości dla realizacji kariery międzynarodowej. Odrzucają też na ogół akceptację niedogodności i kosztów z tym związanych i zwykle charakteryzują się niewielką determinacją w realizacji wytyczanych sobie celów.



Wykres 2. Struktura czynnikowa otwartości na karierę międzynarodową badanych studentów (na skali od 1 do 7)

Źródło: badanie własne

Ze szczegółowej analizy wynika, że co drugi badany student (53,2%) przejawia ponadprzeciętną, a nawet wysoką fascynację nowymi wyzwaniami związanymi z karierą zawodową na międzynarodowym rynku pracy. Na poziomie przeciętnym zafascynowanie przyszłą pracą charakteryzuje co szóstego respondenta (17,7%). Częściej niż co czwarty badany (29,1%) wykazuje niski poziom fascynacji wyzwaniami w przyszłej pracy zawodowej.

¹⁷ R. BERA: *Wartość pracy i otwartość na karierę zawodową młodych pedagogów*. W: *Problemy edukacji jutra w dobie globalizacji*. Red. K. DENEK, A. KAMIŃSKA, P. OLEŚNIEWICZ. „Edukacja Jutra”. Sosnowiec 2012, s. 100–101.

Gotowość do zwiększenia wysiłku w rozwijaniu swoich kompetencji kosztem czasu wolnego, swojego życia osobistego czy rozrywek, by zdobyć kolejne doświadczenie i kwalifikacje, które otworzą przed badanymi międzynarodowy rynek pracy, deklaruje jedynie co piąty respondent (19,7%). Częściej niż co drugi badany (57,2%) odrzuca życie w stałym napięciu psychicznym związanym z pracą za granicą, nie chcąc zrezygnować ze stabilizacji związanych z funkcjonowaniem na znanym, krajowym rynku pracy. Natomiast bez mała co czwarty student (23,1%) jest gotowy poświęcić na jakiś czas cenione wartości życiowe, aby zdobyć konieczne doświadczenie i uzyskać możliwość efektywnego funkcjonowania na międzynarodowym rynku pracy.

Okazuje się, że tylko nieliczni studenci są w stanie zaakceptować niedogodności i koszty związane z pracą za granicą (16,3%). Aż 3/4 badanych (77,3%) zdecydowanie odrzuca niedogodności i koszty, jakie wiązałyby się z podjęciem pracy poza granicami kraju (rozstanie z rodziną, trudności adaptacyjne, brak czasu dla siebie itp.). Nieznaczny odsetek badanych (6,4%) godzi się na pewne utrudnienia, które wynikałyby z rozłąki z bliskimi i konieczności adaptacji w nowym środowisku społeczno-zawodowym na rzecz polepszenia swojej sytuacji na rynku pracy.

Należy podkreślić, że aż 87,2% studentów uważa, iż nie ma sensu doskonalić się w interesującej dziedzinie, ponieważ zawsze znajdą się od nich lepsi za granicą i trudno będzie z nimi konkurować. Znaczna część z nich zazdrości tym osobom, które mają predyspozycje do funkcjonowania na międzynarodowym rynku pracy i odnoszenia sukcesów. Tylko co czternasty respondent (7,4%) wyraża opinię, iż każdy, kto pragnie, by jego kariera zawodowa mogła się rozwijać, a on realizować swoje plany zawodowe, nie powinien się obawiać wyzwań i wahać, czy wyjazd za granicę ma sens. Oceny ambiwalentne wyraża w tym względzie 5,4% badanych.

Poszukując zależności między planami zawodowymi a otwartością na nowe doświadczenia ustalono, że między zainteresowaniem studentów wyjazdem do pracy za granicę i przekonaniem, że wyjazd za granicę daje szansę rozwoju zawodowego, a poszczególnymi czynnikami otwartości zachodzi korelacja ujemna przy zastosowaniu testu statystycznego Pearsona (tabela 1.).

Można skonstatować, iż rosnącemu zainteresowaniu wyjazdem za granicę studentów oraz przekonaniu o zdecydowanie większych możliwościach rozwoju zawodowego nie towarzyszy determinacja w dążeniu do realizacji wytyczonych celów, akceptacja niedogodności i kosztów z tym związanych, podobnie jak gotowość do poświęcenia wartości dla realizacji kariery. Ewentualny wyjazd nie stanowi też fascynacji nowymi wyzwaniami. Można więc sądzić, że o zainteresowaniu wyjazdem za granicę decydują inne czynniki, jak chociażby brak szansy na zatrudnienie zgodnie z wykształceniem lub uzyskanie innej, jakiegokolwiek pracy. Potwierdzenia tej tendencji można też poszukiwać w bardzo niskiej otwartości badanych studentów na akceptację nowych doświadczeń życiowych, podejmowania ryzykownych decyzji, niekonwencjonalnych i śmiałych działań.

Tabela 1

Plany emigracji zarobkowej a otwartość na karierę międzynarodową badanych studentów

Zmienne	Determinacja dążeń studentów do realizacji i wytyczania sobie celów	Fascynacja wyzwaniem	Akceptacja niedogodności i kosztów	Poświęcenie wartości dla realizacji kariery
Planowanie wyjazdu za granicę	-0,47*	-0,17*	-0,42*	-0,45*
Przekonanie o większych możliwościach rozwoju poza granicami kraju	-0,17*	-0,16*	-0,16*	-0,21*

* Istotne na poziomie $p < 0,005$

Źródło: badanie własne

Stwierdzono natomiast liczne dodatnie korelacje między stwierdzeniami badanych osób odnoszącymi się do potencjalnych korzyści płynących z wyjazdu za granicę w celach zarobkowych a poszczególnymi czynnikami opisującymi otwartość na nowe doświadczenia w karierze międzynarodowej (tabela 2.).

Tabela 2

Korzyści płynące z emigracji a otwartość na nowe doświadczenia studentów lubelskich uczelni

Korzyści z wyjazdu za granicę	Determinacja dążeń studentów do realizacji i wytyczania sobie celów	Fascynacja wyzwaniem	Akceptacja niedogodności i kosztów	Poświęcenie wartości dla realizacji kariery
Większe korzyści zarobkowe	0,12	0,18*	0,14	0,18*
Większa możliwość samorealizacji	0,18*	0,24*	0,11	0,15*
Większa możliwość rozwijania swoich umiejętności	0,31*	0,17*	0,11	0,16*
Lepsze warunki pracy	0,29*	0,21*	0,34*	0,28*
Szybsze osiąganie celów zawodowych	0,17*	0,16*	0,18*	0,18*
Bardziej przystępny system prawny	0,24*	0,20*	0,18*	0,16*
Bardziej przyjazna atmosfera w pracy	0,27*	0,23*	0,30*	0,23*
Atrakcyjniejsze oferty pracy	0,35*	0,29*	0,22*	0,25*
Lepsze świadczenia medyczne	0,15*	0,20*	0,04	0,06
Lepsze świadczenia socjalne	0,16*	0,14	0,09	0,18*
Łatwiejsze warunki uzyskania pracy	0,13	0,24*	0,16*	0,20*

* Istotne statystycznie na poziomie $p < 0,005$

Źródło: badanie własne

Osoby przejawiające wysoki stopień determinacji do zrealizowania celów i zadań życiowych związanych z karierą za granicą, przybliżających ich w przyszłości do szczęścia życiowego i uwalniających od dotychczasowych problemów codzienności uważają, że największe korzyści płyną z atrakcyjności ofert pracy za granicą, lepszych warunków pracy, większych możliwości rozwijania swoich umiejętności, bardziej przyjaznej atmosfery w nowym środowisku, bardziej przystępnego systemu prawnego. Podkreślają także większe możliwości samorealizacji, szybsze osiągnięcie celów zawodowych oraz lepsze świadczenia socjalne i medyczne.

Okazuje się, że w miarę jak rośnie fascynacja nowymi wyzwaniami badanych osób, wzrasta ich przekonanie, że potencjalnymi korzyściami związanymi z wyjazdem do pracy za granicę są atrakcyjniejsze oferty pracy i możliwość podjęcia pracy zgodnej z zainteresowaniami, atrakcyjniejsze i łatwiejsze warunki uzyskania pracy oraz większe możliwości samorealizacji w nowym środowisku zawodowym. Są też częściej od innych przekonani, że pracując za granicą, funkcjonuje się w bardziej przyjaznej atmosferze, są lepsze warunki do pracy oraz mniej skomplikowany system prawny i lepsze świadczenia medyczne. Akcentują także korzyści materialne, możliwości rozwijania swoich umiejętności i szybsze osiągnięcie celów zawodowych.

Wysoki stopień akceptacji niedogodności i kosztów związanych z pracą za granicą pozytywnie koreluje z następującymi korzyściami, jakie dostrzegają badani z wyjazdu za granicę w celach zarobkowych: lepsze warunki pracy, lepsza atmosfera w pracy, atrakcyjniejsze oferty zatrudnienia, możliwość szybszego osiągnięcia założonych celów własnego rozwoju, przyjazne prawo i generalnie łatwiejsze warunki uzyskania pracy.

W miarę jak wzrasta gotowość badanych i osób do poświęcenia tego, co dla nich ważne w życiu, wzrasta również ocena potencjalnych korzyści związanych z pracą za granicą, zwłaszcza takich, jak możliwość funkcjonowania w lepszych warunkach pracy, wybór atrakcyjnej oferty pracy i bardziej przyjazna atmosfera w pracy. Akcentują oni także, że pracując za granicą, łatwiej uzyskać pracę, są większe możliwości zarobku i lepsze świadczenia socjalne oraz szybciej można osiągnąć założone cele rozwojowe. Oprócz tych korzyści dostrzegają również zalety wynikające z większych możliwości rozwijania swoich umiejętności i większej przystępności prawa za granicą oraz pełniejszych możliwości samorealizacji.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych analiz można sformułować kilka ogólnych konkluzji. Okazuje się, że jedynie 2/3 badanych osób kończących studia wyższe na lubelskich uczelniach zamierza podjąć pracę zgodnie z wyuczonym

zawodem albo bezpośrednio po studiach lub po odbyciu praktyki, ewentualnie stażu zawodowego. Należy zaznaczyć, iż nie słabnie zainteresowanie młodzieży kończącej studia wyższe pracą za granicą. Wyraźne plany w tym zakresie ma blisko co czwarty respondent. Znacznie większy odsetek, bo ponad 30%, nie wyklucza tej możliwości, uważając, iż jest to atrakcyjna alternatywa wobec krajowego rynku pracy. Tym samym można prognozować, iż nie będzie malał w najbliższym czasie strumień migracyjny osób legitymujących się wyższym wykształceniem.

Młodzi ludzie dostrzegają wiele korzyści, jakie niesie zatrudnienie w krajach Unii Europejskiej. Przede wszystkim są to lepsze zarobki, korzystniejsze świadczenia socjalne, łatwiejsze warunki uzyskania pracy i lepsze warunki pracy (materialne, techniczno-organizacyjne, społeczne, rozwojowe) oraz atrakcyjniejsze oferty pracy. Sprzyja też osobom tam zatrudnionym system prawny i lepsza opieka medyczna.

Mimo pozytywnie postrzeganych przez studentów warunków funkcjonowania pracowników za granicą i fascynowanie się przez badanych nowym środowiskiem społeczno-zawodowym, relatywnie niska jest jednak ich gotowość do podtrzymywania wysiłku w dążeniu do kariery międzynarodowej i poświęcenie jej ważnych wartości życiowych. W małym stopniu są też skłonni zaakceptować niedogodności i koszty związane z pracą za granicą. Nie ma więc u nich determinacji do realizacji kariery na europejskim rynku pracy. A zatem mimo rosnącego zainteresowania wyjazdem do krajów unijnych nie wykazują wysokiej otwartości na nowe doświadczenia i gotowości stawienia czoła trudnym wyzwaniom, podejmowania działań niekonwencjonalnych i ryzykownych. Pragną raczej osiągnąć swoje cele bez poświęceń i rezygnacji z przyjemności życiowych, tym samym nie ponosząc zbyt wiele wysiłku i trudu przy realizacji swoich planów. Można sądzić, że o zainteresowaniu ich wyjazdem mogą decydować inne czynniki, np. brak możliwości zatrudnienia w kraju, brak perspektyw rozwojowych i szans na godne życie oraz pragnienie wygody jak najmniejszym kosztem. Badani studenci, którzy wykazują dużą otwartość na nowe doświadczenia, częściej od pozostałych badanych dostrzegają korzyści płynące z wyjazdu za granicę, wskazując zarówno na warunki płacowe, socjalne, opiekę medyczną, większe możliwości samorealizacji, szybsze osiąganie celów życiowych, jak i bardziej przyjazny w krajach unijnych niż w Polsce system prawny czy szczególnie przyjazną atmosferę pracy.

Planuję w swoich kolejnych eksploracjach dotyczących planów zawodowych studentów kończących edukację wyższą uwzględnić także inne korelaty, takie jak samoocena, poczucie własnej skuteczności, style radzenia sobie z problemami, motywacje osiągnięć czy proaktywność w karierze zawodowej. Pozwoli to na pełniejszy ogląd tego interesującego i ważnego zjawiska społecznego z punktu widzenia praktyki edukacyjnej.

Bibliografia

- BANDURA A.: *Self-efficacy. The exercise of control*. New York 1997.
- BANDURA A.: *Social foundation of thought and action. A social cognitive career theory*. Englewood Cliffs 1986.
- BAŃKA A.: Nowe formy przystosowania: między otwartością a zamkniętością na migracje i przemieszczania. „Koloquia Psychologiczne” 2007, nr 16.
- BAŃKA A.: *Otwartość na karierę międzynarodową. Podstawy teoretyczne oraz struktura czynnikowa Skali Otwartości na Karierę Międzynarodową*. Poznań–Warszawa 2005.
- BAŃKA A.: *Poradnictwo transnacyjne. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier*. „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego” 2006, nr 36.
- BERA R.: *Emigranci polscy w nowym środowisku pracy*. Lublin 2011.
- BERA R.: *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo*. Lublin 2012.
- BERA R.: *Wartość pracy i otwartość na karierę zawodową młodych pedagogów*. W: *Problemy edukacji jutra w dobie globalizacji*. Red. K. DENEK, A. KAMIŃSKA, P. OLEŚNIEWICZ. „Edukacja Jutra”. Sosnowiec 2012.
- BERA R., KORCZYŃSKI M.: *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec Obcych i Innych*. Lublin 2012.
- IGLICKA K.: *Badania nad legalnymi migracjami zarobkowymi z Polski po 1 maja 2004 roku do Wielkiej Brytanii*. „Biuletyn Migracyjny”, nr 16, www.biuletynmigracyjny.uw.edu.pl.
- IGLICKA K.: *Migracje długookresowe i osiedleńcze z Polski po 2004 roku – przykład Wielkiej Brytanii. Wyzwania dla statystyki i demografii państwa*. „Raporty i Analizy” 2011, nr 5.
- KOWALCZUK K.: *Poakcesyjne migracje zarobkowe. Komunikat z badań CBOS*, BS/166/2013, www.cbos.pl.
- MĄDRZYCKI T.: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk 1996.
- NOWACKI T.W.: *Przedmowa*. W: *Wielka emigracja zarobkowa młodzieży. Wyzwania dla edukacji*. Red. R. BERA. Lublin 2010.
- OLEŚ P.K.: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa 2003.
- ROGUSKA B.: *Wyjazdy zarobkowe za granicę. Komunikat z badań CBOS*, BS/149/2012, www.cbos.pl.
- SZEWCHUK W.: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa 1998.
- WIERZEJSKA J.: *Absolwenci studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy*. Lublin 2014.
- ZAWADZKI B., STRELAU J., SZCZEPANIAK P., ŚLIWIŃSKA M.: *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja Polska. Podręcznik*. Warszawa 1998.

Noty o Autorach

Bogusław Śliwerski – profesor zwyczajny, kierownik Katedry Teorii Wychowania Uniwersytetu Łódzkiego, doktor *honoris causa* Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, profesor honorowy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; członek Sekcji I Nauk Humanistycznych i Społecznych Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (od 2012). Ostatnio wydał m.in.: *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji* (2016); *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji* (Kraków 2015). Redaktor naczelny kwartalnika „Studia z Teorii Wychowania”. Zainteresowania naukowe: pedagogika ogólna, filozoficzna, współczesne teorie wychowania, pedagogika porównawcza i (wczesno)szkolna. E-mail: boguslaw.sliwerski@uni.lodz.pl.

Andrzej Suwalski – doktor, wykładowca w Kolegium Pracowników Służb Społecznych w Poznaniu. Współpracuje z Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Koninie i Wyższą Szkołą Bankową w Poznaniu. Jest autorem prawie 60 publikacji, w tym 3 monografii poświęconych przekształceniom własnościowym oraz podręcznika pt. *Socjologia*.

Lucjan Wroński – doktor nauk społecznych, wykładowca w Wyższej Szkole Finansów i Prawa w Bielsku-Białej. Jego zainteresowania naukowe obejmują: socjologię, filozofię, filozofię bezpieczeństwa, edukację liberalną.

Dariusz Juruś – doktor habilitowany, adiunkt w Instytucie Studiów Międzykulturowych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zajmuje się filozofią polityki (głównie libertarianizmem). W kręgu jego zainteresowań badawczych znajdują się także etyka i estetyka. Jest autorem książki *W poszukiwaniu podstaw libertarianizmu* oraz antologii *Dzieje własności prywatnej. Od starożytności do współczesności*.

Beata Gdak – doktor, adiunkt w Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu, Wydział Zamiejscowy w Chorzowie. Jej zainteresowania naukowe obejmują: literaturę, literaturę dla dzieci i jej funkcje terapeutyczne, dziennikarstwo.

Malwina Rolka – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii (Uniwersytet Śląski w Katowicach); adiunkt na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego; autorka książki *Hermeneutyka mitu dionizyjskiego w filozofii Fryderyka Nietzschego* (2014) oraz artykułów z zakresu historii myśli nowoczesnej, historii idei, problematyki kryzysu kultury i filozofii edukacji.

Tomasz Kopczyński – doktor nauk humanistycznych w Instytucie Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Jego publikacje skupiają się na takich aspektach współczesnej pedagogiki, jak: przedsiębiorczość, biofeedback, neuroakustyczny trening mózgu, zestawy robotów edukacyjnych mające na celu poprawę procesu nauczania.

Danuta Kocurek – doktor nauk humanistycznych, historyk i pedagog. Pracownik naukowo-dydaktyczny (adiunkt) Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół historii wychowania i dziejów kultury europejskiej.

Erkki Nevanperä – Ph.D., Director of Education, Teuva Municipality, Finlandia. W kręgu jego zainteresowań naukowych mieszczą się: pedagogika, pedagogika społeczna, pedagogika religii i kultury.

Lidia Wollman – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Wyższej Szkole Administracji w Bielsku-Białej. Autorka wielu opracowań z zakresu pedeutologii, nowatorstwa pedagogicznego, edukacji wczesnoszkolnej, edukacji ekologicznej, w tym książek *Dziecko w świecie przyrody*, *Sztuka bycia nauczycielem*, *Rozwijanie potencjału uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji*.

Renata Raszka – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie (Instytut Nauk o Edukacji, Zakład Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej) Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Posiada doświadczenie w pracy w gimnazjum oraz w szkole podstawowej, szczególnie w klasach edukacji wczesnoszkolnej. Jej obszar zainteresowań naukowych obejmuje wychowanie i edukację dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, a głównie edukację matematyczną. Jest autorką książki pt. *Komputerowe wspomaganie procesu zintegrowanej edukacji matematycznej uczniów klas pierwszych w zakresie arytmetyki* (Toruń 2008), a ponadto licznych artykułów dotyczących problematyki stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych we wspomaganiu procesu kształcenia najmłodszych uczniów, edukacji medialnej, matematycznej oraz wychowania ekonomicznego, opublikowanych w prcach zbiorowych i czasopismach.

Beata Oeszlager-Kosturek – doktor habilitowany w zakresie nauk społecznych (pedagogika), adiunkt na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Nauk o Edukacji). Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół pedagogiki przedszkolnej, wczesnoszkolnej, pedeutologii, pedagogiki rodziny i pedagogiki społecznej.

Danuta Kurzyna-Chmiel – doktor habilitowany nauk prawnych w zakresie prawa, adiunkt w Zakładzie Historii i Teorii Wychowania Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Joanna Wierzejska – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe obejmują: problematykę funkcjonowania absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, jakość kształcenia pedagogicznego, przygotowanie zawodowe pedagogów, zasoby osobiste osób wkraczających na rynek pracy.

Redaktor
KATARZYNA WYRWAS

Projektant okładki
JANINA SKORUS

Redaktor techniczny
MAŁGORZATA PLEŚNIAR

Korektor
AGNIESZKA MARKOWSKA

Łamanie
MAREK ZAGNIŃSKI

Copyright © 2017 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-964-1
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-965-8
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 12,5. Ark. wyd. 15,0.
Papier offset, kl. III, 90 g Cena 26 zł (+VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

ISSN 0208-6336
Cena 26 zł (+ VAT)

Więcej o książce

ISBN 978-83-8012-964-1

