

Jerzy KOCISZEWSKI
Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

ROZWÓJ KAPITAŁU LUDZKIEGO W POLSCE W PROCESIE TRANSFORMACJI GOSPODARCZEJ

DEVELOPMENT OF HUMAN CAPITAL IN POLAND IN THE TRANSITION PERIOD

ABSTRACT: The research of contemporary economy concerning main production factors – labour, capital and natural resources should be carried out on *knowledge-based economy conception*. Human capital investments should be interpreted as the most efficient stimulus of economic growth. In the transition process, during the last twenty years, profound reforms in creating human capital took place. They were changes in scientific staff and students training. Labor resources were enriched by different kinds of studying forms and directions. The education index describes potential of human capital quality in the best way. Considering the government expenditures growth, the private sources of financing were the most important factors increasing the index.

KEY WORDS: knowledge-based economy, human capital, educational boom, key roles in development, education index

Wprowadzenie

We współczesnej gospodarce rośnie znaczenie wiedzy i edukacji. O ile ekonomia klasyczna koncentrowała się na trzech podstawowych czynnikach produkcji, tj. pracy, kapitale i ziemi, to w procesie globalizacji i integracji jej rozwój opiera się w coraz większej mierze na zasobie wiedzy ludzkiej, jakości wykształcenia, umiejętności myślenia innowacyjnego i badaniach rozwojowych (B+R). W gospodarce opartej na wiedzy (GOW, *knowledge-based economy*) głównym czynnikiem zwiększania bogactwa narodów jest produktywność i efektywność, w mniejszym stopniu zależą od czynników materialnych, a w coraz większym od wiedzy – technicznej, organizacyjnej, ekonomicznej (Kabaj 2001, 14). Te kraje, które dokonują transformacji w kierunku gospodarki opartej na wiedzy, zyskują przewagę konkurencyjną. Upowszechnia się przekonanie, że inwestycje w edukację i naukę stają się jedną z najefektywniejszych form inwestycji (Kluczyński 1970, 212). Szczególnego znaczenia nabiera GOW w warunkach nasilającej

się konkurencji między krajami. O pozycji kraju czy regionu decyduje zasób wiedzy innowacyjnej, oraz ludzkie zdolności w jej tworzeniu. Są one skumulowane w pojęciu „kapitał ludzki”, stanowiącym obok postępu technicznego zasadniczą determinantę i stymulantę wzrostu ekonomicznego (Fiedor 2001, 79)¹.

Zasób kapitału ludzkiego może być mniejszy lub większy, niezależnie (lub w dużym stopniu niezależnie) od potencjału demograficznego. Nie zmienia się on zatem dokładnie tak jak liczba ludności ani przez genetyczne cechy populacji. Kategoria ta posiada zarówno aspekt ilościowy, jak i jakościowy. Zasób ten nie kształtuje się też w zależności od liczebności kraju, a więc od zasobów ludzkich. Kapitał wiedzy podlega, tak jak każdy inny, prawom rynku, nie ma istotnej odrębności w sposobie funkcjonowania kapitału rzeczowego i kapitału ludzkiego. Nie można też stwierdzić, iż kapitał ludzki jest dany raz na zawsze lub że musi się powiększać wraz ze starzeniem się człowieka. Wprost przeciwnie, może być gromadzony, wydatkowany, inwestowany lub tracony, niezależnie od tego, czy rozpatruje się go na poziomie społeczeństwa czy osoby. Kapitał ludzki nie jest dany przez genetyczne cechy danej populacji raz na zawsze, można go natomiast akumulować i powiększać, np. zatrudniając zagranicznych specjalistów czy doradców. Kapitał ten należy samemu wytworzyć poprzez inwestycję w człowieka, równocześnie inwestując w siebie.

W literaturze przedmiotu definicja kapitału ludzkiego (*human capital*) występuje w wąskim i szerokim znaczeniu. W pierwszym ucieleśniony jest w on w postaci jakości zasobu pracy społecznej w wyniku inwestycji np. w oświatę i kształcenie. Kształtuje się on również poprzez nakłady na badania i prace rozwojowe (B + R), które są efektem procesu uczenia przez działanie (*learning by doing*) lub uczenia przez naukę (*learning by schooling*). Ujęcie to sprowadza istotę tej kategorii do tzw. pracoucieleśnionego postępu technicznego, występującego we współczesnej neoklasycznej teorii wzrostu gospodarczego (Human... 1998, 9). Zdecydowana większość teorii dotyczących kapitału ludzkiego koncentruje się, zwłaszcza w kontekście makroekonomicznym, na edukacyjnym efekcie inwestycji w człowieka. W szerokim znaczeniu uwzględnia się także całokształt dorobku kulturowego poszczególnych narodów, działalności poznawczej i odkrywczej, a także stan zdrowotności społeczeństwa (Grodzicki 2000, 50). W jego skład wlicza się również efekt inwestycji w zdrowie, ochronę środowiska, kulturę, gdyż podobnie jak oświata i nauka oddziałują one na jakość pracy ludzkiej (Domański 2002, 19). Realizuje się on na określonym stanowisku roboczym, czy dokładniej – poprzez miejsce i ewolucję struktury zatrudnienia, a w ujęciu niektórych nurtów współczesnej makroekonomii – bezpośrednio na rynku pracy weryfikującym jego wartość. W tym ujęciu zakres kapitału ludzkiego jest pojmowany zarówno jako nakład bądź czynnik produkcji, jak i efekt oraz cel procesu wzrostu.

W nowej teorii wzrostu, odmiennie niż w ujęciu neoklasycznym, w którym prace i postęp naukowo-techniczny traktuje się jako czynniki egzogeniczne, jest on zdetermi-

¹ Pojęcie kapitału ludzkiego, powszechnie używane dziś w ekonomii, wprowadzono w latach 50. i 60. XX w., zwłaszcza w pracach T.W. Schultza, E. Denisona, G. Beckera, J. Kendricka.

nowany inwestycjami w kapitał ludzki i jest czynnikiem endogenicznym. Jako wartość rezydualna i zewnętrzna w stosunku do gospodarki, traktowany jest jako zmienna ekonomiczna podlegająca sterowaniu i kontroli w skali zarówno mikro-, jak i makroekonomicznej. Są to w szczególności: nakłady na badania podstawowe, stosowane i prace rozwojowe, wydatki na oświatę i kształcenie w instytucjach szkolnych i firmach oraz różne formy transferu nauki i technologii. W endogenicznych modelach wzrostu determinantą są również nakłady na sektor badawczy, np. liczba inżynierów i naukowców pracujących nad nowymi ideami. Wydatki na B+R łączą się z inwestowaniem w człowieka jako zależność zwrotna, w konsekwencji niskie inwestowanie w kapitał ludzki w dłuższej perspektywie czasowej prowadzi do względnego zacofania rodzimej sfery B+R, i obniżania poziomu kształcenia kadr (Fiedor 2001, 80).

Teoria wzrostu endogenicznego uwzględnia także istotne znaczenie bezpośrednich inwestycji zagranicznych (BIZ). Ich rola polega nie tylko na dostosowaniu wielkości podaży oszczędności wewnętrznych do krajowego popytu inwestycyjnego, ale też przyczynianiu się do stymulowania innowacyjności gospodarki oraz produktywności rodzimej pracy i kapitału. Inwestycje te zwiększają zdolność do absorpcji wiedzy ogólnej – technicznej, ekonomicznej i menedżerskiej, itd., oraz wiedzy specjalistycznej związanej z importem nowoczesnych maszyn i urządzeń oraz przede wszystkim osiągnięć współczesnej nauki i technologii ucieleśnionych w tychże maszynach i urządzeniach. Wreszcie BIZ skutkują powiększeniem krajowego zasobu kapitału ludzkiego. Kapitał ludzki staje się zatem podstawowym czynnikiem determinującym korzyści płynące z dyfuzji wiedzy technicznej poprzez zagraniczne inwestycje bezpośrednie. Istotną rolę w stymulacji długookresowego wzrostu pełnią międzynarodowe efekty zewnętrzne, ściślej biorąc tzw. *spillovers*, związane zarówno z transferami zagranicznej wiedzy i technologii, jak i bezpośrednio i pośrednio z transferami kapitału. Teoria wzrostu endogenicznego podkreśla też rolę procesów typu *learning by doing* oraz *learning by schooling*, zarówno w działalności naukowo-badawczej, jak i produkcyjnej, dla stymulowania długotrwałego wzrostu gospodarczego (Zajączkowska-Jakimiak 2004).

W latach 80. XX w. długotrwałe debaty nad alternatywnymi (w stosunku do ujęć tradycyjnej teorii ekonomii i polityki gospodarczej) sposobami podejścia do rozwoju ekonomicznego doprowadziły do pojawienia się koncepcji *sustainable development* – wzrostu trwałego (długotrwałego, permanentnego) i samopodtrzymującego się. Na podstawie definicji, która znalazła pełną akceptację na Szczycie Zrównoważonego Rozwoju w Johannesburgu (2002 r.), brzmi ona: rozwój zrównoważony i trwały definiowany jest jako dążenie do trwałej poprawy jakości życia współczesnych i przyszłych pokoleń poprzez kształtowanie właściwych proporcji między trzema rodzajami kapitału: ekonomicznym (E), ludzkim (L) i przyrodniczym (P). Definicja ta podkreśla integralne powiązania między trzema rodzajami kapitału. Kapitał ludzki, podobnie jak kapitał przyrodniczy, jest integralną składową rozwoju zrównoważonego i trwałego w odróżnieniu od procesu globalizacji, który jest ukierunkowany wyłącznie na powiększenie kapitału ekonomicznego (Piontek, Piontek 2003, 36).

To ludzie bowiem akumulują kapitał, wykorzystują zasoby naturalne, a także tworzą organizacje społeczne i gospodarcze, promują rozwój. Ażeby kapitał ludzki był trwałym czynnikiem wzrostu gospodarczego oraz podnosił efektywność działania, zaistnieć muszą określone warunki konieczne w postaci powiązania edukacji z dynamicznym rynkiem pracy i zmianami strukturalnymi w gospodarce, zróżnicowanie profilu kształcenia generującego postawy innowacyjne i praktyczne umiejętności wykonywania różnych zawodów. Musi też występować współzależność wzrostu zatrudnienia i wykorzystania wykształconych zasobów pracy, tak by kapitał ludzki nie był marnotrawiony poprzez strukturalne bezrobocie. W tym celu musi być też prowadzona polityka koordynacji między strukturą kształcenia i zmieniającym się popytem na rynku pracy oraz prognozowaniem na nim zmian zapotrzebowania na określone kwalifikacje i zawody.

Wartość kapitału ludzkiego mierzy się, tak jak wartość kapitału w ogóle, metodami kosztowymi lub dochodowymi (Gabryjelska, Gadomski 2004, 55). Wśród miar strumienia kapitału ludzkiego wyróżnia się trzy metody: pierwszą uwzględniającą proces dydaktyczny (wskaźnik skolaryzacji netto odnosi się zarówno do szkół podstawowych, ponadpodstawowych, jak i uczelni wyższych, jako relacja liczby osób uczących się na danym poziomie kształcenia do liczby ludności w danej grupie wiekowej). Współczynnik ten obrazuje intensywność kształcenia, które w efekcie przyczynia się do powstania zasobu kapitału ludzkiego w postaci siły roboczej na określonym poziomie wykształcenia. Druga metoda uwzględnia nakłady edukacyjne i zdrowotne (wydatki prywatne, publiczne i sektora organizacji pozarządowych jako procent PKB); trzecia oparta jest na wycenie kapitału ludzkiego na rynku pracy jako efekt jej wykorzystania, tzn. od strony płacowej. Mierzenie zasobów kapitału ludzkiego jest niewątpliwie zadaniem skomplikowanym i nie ma jednego, optymalnego miernika, który wyrażałby wszystkie jego wymiary.

Wpływ inwestycji na rozwój kapitału ludzkiego

Wiedza zdobyta podczas studiowania staje się w przyszłości źródłem wzrostu efektywności pracy. Studia stanowią więc inwestycję, jakiej dokonuje młody człowiek, wybierając ich określony kierunek. Nie każde jednak kształcenie oraz badania naukowe prowadzą do wzrostu gospodarczego i dobrobytu. Inwestowanie w człowieka podlega bowiem podobnym kryteriom efektywności, jak inwestycje w postęp techniczny (Kabaj 2001). Podstawowym zadaniem polityki edukacyjnej stało się więc powiększanie zasobów kapitału ludzkiego, zaś jej efektem wzrost zasobów wiedzy i umiejętności (Buchner-Jeziorska 2004, 74).

Rosnąca funkcja kapitału ludzkiego w trwałym wzroście gospodarczym w większości krajów rozwiniętych znajduje potwierdzenie w tezach nowej ekonomii i realnej zmianie funkcji czynników wzrostu. Wpływ na niego mają nie tyle dwa malejące klasyczne czynniki praca i kapitał, ale przede wszystkim systematycznie zwiększający się udział czynnika wiedzy, edukacji i postępu techniczno-organizacyjnego. Badania wykazały

też, że w większości krajów rozwiniętych już w drugiej połowie XX w. czynnik ten miał decydujący wpływ na dynamikę wzrostu gospodarczego. W krajach należących do OECD w latach 80. wzrost gospodarczy dokonał się w 25% dzięki edukacji („The OECD Jobs Study” 1994). Pod wpływem globalizacji i integracji jego funkcja pod tym względem stała się dominująca (*Monitoring...* 1995). Z porównania analiz modelowych oraz realnego udziału czynnika wiedzy, edukacji i postępu techniczno-organizacyjnego w krajach rozwiniętych wynika, że lokują one więcej inwestycji w ten czynnik – od 4 do 8%, dzięki czemu osiągają znacznie wyższą efektywność oraz wyższy poziom rozwoju, a ich dynamika w tych krajach przewyższa dynamikę PKB. Ich wysokość i udział w strukturze wydatków zależą od modelu realizowanej polityki ekonomicznej, polityki edukacyjnej oraz uwarunkowań społeczno-gospodarczych i innych. Inwestycje w wiedzę, definiowane jako wydatki na edukację, na badania i rozwój (B + R) oraz na *software*, w relacji do PKB wynosiły w krajach OECD w końcu lat 90. nieco ponad 10%, natomiast jeśli wydatki na edukację ograniczyć do szkolnictwa wyższego, stosunek ten kształtuje się na poziomie 4,7%. Rosły one w tych krajach w tempie 3,4% średniorocznie, w wyniku czego ciągle zwiększane są nakłady na wiedzę i są one relatywnie większe niż na inne czynniki produkcji (Kabaj 1997).

Istotne dla kształtowania kapitału ludzkiego są źródła finansowania. W większości krajów rozwiniętych w nakładach na edukację, zarówno w krajach o liberalnej, jak i regulowanej gospodarce rynkowej, dominuje państwo. Równocześnie występuje wśród nich znaczne zróżnicowanie pod względem udziału sektora publicznego i prywatnego. W krajach skandynawskich edukacja finansowana jest w zdecydowanej większości przez państwo – powyżej 90%, w nieco niższym stopniu w UE, podobnie jak w bardziej liberalnych gospodarkach – ok. 80% (Kabaj 2001, 18). Koresponduje to z również z wysokim poziomem inwestowania w tych krajach w inwestycje na B+R, a ich udział w PKB systematycznie rośnie („The OECD Observer” 2002, 10).

Kształtowanie kapitału ludzkiego w Polsce

Transformacja gospodarcza wymusiła stopniowe wprowadzanie nowoczesnych czynników wzrostu gospodarczego, zwiększenie efektywności zarządzania zasobami ludzkimi w rozumieniu właśnie kapitału ludzkiego. Prywatyzacja gospodarki, zmiany jej struktury branżowo-gałęziowej, spowodowały istotne zmiany w strukturze popytu na pracę, zwłaszcza na kadry z wyższym wykształceniem. Nasiliły się szczególnie istotne przeobrażenia w edukacji zarówno na poziomie średnim, jak i wyższym, która jednak nie zawsze i nie w pełni dostosowuje się do potrzeb restrukturyzującej się gospodarki. Ujawnił się znaczny przyrost niewykorzystanych zasobów na rynku pracy, a jednocześnie gospodarka rynkowa zaczęła się opierać na bez zatrudnionym wzroście gospodarczym. Mechanizm rynkowy coraz bardziej obejmował także edukację, poprzez podejmowanie działań na rzecz podnoszenia kwalifikacji, a także zwiększenia samokształcenia, przyczyniał się do modernizacji przedsięwziętej reformy

społeczno-gospodarczej. Wyzwanie to realizuje się zwłaszcza w edukacji na poziomie wyższym, następuje wzrost liczby szkół wyższych i liczby studentów i absolwentów przy jednocześnie nieproporcjonalnie niższym przyroście nauczycieli akademickich oraz nakładów na kształcenie i naukę.

Transformacja wywołała wręcz ewolucję edukacyjną, tym bardziej, że równocześnie wystąpiły: echo wyżu demograficznego młodzieży w wieku 19–24 lat, wzrost odsetka absolwentów szkół średnich o profilu ogólnokształcącym, pragnących kontynuować edukację w uczelniach wyższych. Pęd do kształcenia na poziomie wyższym, zwłaszcza od drugiej połowy lat 90., wpłynął na zwiększenie liczby szkół prywatnych, powołanie do życia państwowych szkół zawodowych, jednocześnie sprzyjać temu zaczęła większa swoboda uczelni w kształtowaniu oferty dydaktycznej, powoływanie nowych kierunków studiów, upowszechnienie odpłatnych studiów niestacjonarnych w uczelniach państwowych, wreszcie wzrost motywacji do studiowania (tab. 1).

Tabela 1

Wyższe szkolnictwo w Polsce w latach 1989/1990–2008/2009

Rok akademicki	Szkoły wyższe	Studenci w tys.	Absolwenci w tys.
1989/1990	112	403,8	56,1
1995/1996	179	794,6	89,0
2005/2006	445	1953,8	391,5
2008/2009	455	1937,4	410,1

Źródło: opracowanie na podst.: „Rocznik Statystyczny...” 1991; 1998; 2008.

Doprowadziło to do przejścia systemu szkolnictwa wyższego z etapu kształcenia elitarnego do etapu kształcenia masowego. Pod tym względem szczególna rola przypadła nowym uczelniom nieuprawnionym, które z czasem zaczęły liczebnie dominować nad szkołami państwowymi (Kociszewski, Krzemień 2006, 83). Równocześnie w istniejących warunkach społeczno-ekonomicznych, niskiego poziomu rozwoju i oszczędności, wejścia na drogę neoliberalnego modelu gospodarki rynkowej, podtrzymania niskiego poziomu nakładów finansowych sektora publicznego na edukację, niezwykła dynamika rozwoju kształcenia na poziomie wyższym dokonuje się pod wpływem restrukturyzacji społeczno-gospodarczej i angażowania kapitału prywatnego w kształcenie studentów.

Nastąpił niebywały wzrost liczby uczelni wyższych, głównie pod wpływem nowo powstających szkół prywatnych, w tym państwowych wyższych szkół zawodowych (Kociszewski, Krzemień 2006, 85). W roku akademickim 1991/1992 liczba uczelni prywatnych stanowiła już 1,6-krotność liczby uczelni publicznych, a następnie do roku 2006 – 2,5-krotność.

W latach 1990/1991–2007/2008 liczba studentów wzrosła ponad 4,8 raza, a liczba absolwentów – blisko siedmiokrotnie. Na tak dynamiczny przyrost zdecydowanie

wpłynęły wyższe szkoły niepubliczne, kształcące głównie na poziomie studiów licencjackich, ich udział w ogólnej liczbie studentów kraju zwiększył się 11,2% w 1995 r. do 31,8% w roku 2005/2006. Studenci szkół wyższych mogą być w Polsce miernikiem wpływu edukacji na przyrost kapitału ludzkiego. Wyrazem tego jest przede wszystkim przyrost liczby absolwentów, co jednocześnie wynika z realizacji podstawowej funkcji uczelni (Buchner-Jeziorska 2004, 75). W latach 1991–2008 przyrost liczby absolwentów był prawie 8-krotny, w tym duży udział stanowili absolwenci szkół ekonomicznych. Ich odsetek wśród ogółu absolwentów wzrósł z 5,4% w 1990/1991 r. do 23,1% w roku 2008/2009.

Pod wpływem kształtowania się rynku pracy dokonały się radykalne zmiany w strukturze kształcenia, nabrały znaczenia studia ekonomiczne. Do 1997/1998 r. ponad osiemnastokrotnie zwiększyła się liczba uczelni ekonomicznych i dopiero od roku 2003/2004 – wykazuje ona tendencję do stabilizacji. Również liczba w nich studiujących powiększyła się aż szesnastokrotnie. Presja na studia ekonomiczne, przy ograniczonych możliwościach sektora publicznego, w coraz większym stopniu powodowała, że kandydaci na studia kierowali się do szkół prywatnych kształcących w tej dziedzinie. Już w 1995/1996 r. studiowało w nich ponad 60% ogółu studiujących nauki ekonomiczne, chociaż w latach 90. przy nieco wyższej dynamice przyrostu w szkolnictwie publicznym ich udział nieco zmalał. W kolejnych latach 1996–2008, dzięki szkolnictwu niepublicznemu – kształcącemu głównie na poziomie licencjackim, podwoiła się też liczba absolwentów kierunków ekonomicznych, a ich udział wśród ogółu absolwentów uczelni kraju podniósł się do ok. 25%. Do tak wysokiego ich przyrostu przyczyniło się też podejmowane przez uczelnie kształcenie na poziomie magisterskim absolwentów studiów licencjackich innych kierunków.

Odsetek studentów uczelni ekonomicznych wśród ogółu studentów kraju zwiększył się z niespełna 6% w 1990/1991 r. do ponad 20% w 2004/2005 r., zaś odsetek ich absolwentów odpowiednio z nieco ponad 5% do ponad 23%. Oznacza to upowszechnienie studiów ekonomicznych, wręcz zdominowanie przez nie całego procesu kształcenia na poziomie wyższym (tab. 2).

Tabela 2

Studenci i absolwenci wyższych szkół ekonomicznych w Polsce

Rok akademicki	Studenci w tys.	Studenci ogółem%	Absolwenci w tys.	Absolwenci ogółem %
1990/1991	24,0	5,9	3,0	5,4
1995/1996	97,3	12,2	8,6	8,8
2005/2006	407,8	20,9	100,2	23,3
2008/2009	406,2	21,2	94,0	23,1

Źródło: opracowanie na podst.: „Rocznik Statystyczny...” 1991; 1998; 2008.

Liczebność kadry naukowo-dydaktycznej

Za dynamicznym rozwojem szkolnictwa wyższego w Polsce nie nadąża jednak odpowiedni rozwój kadry naukowo-dydaktycznej, która zwiększyła się tylko 1,4 raza (Dietl 2003, 74). Jej bazą są uczelnie publiczne, na niej też został oparty przyrost kadry szkolnictwa prywatnego, jako następnego – dodatkowego miejsca pracy. Wieloetatowość pracowników sprawia, że poprawne określenie ich liczby wymaga dużej ostrożności. Największy jej przyrost, bo ponad 2,1 raza (23,6 tys.), nastąpił w grupie zatrudnionych na stanowisku profesora. Był on powodowany głównie tym, że przy utrzymywaniu się na stałym poziomie liczby habilitacji nastąpiło dwukrotne zwiększenie liczby profesorów głównie w uczelniach prywatnych. Niewiele natomiast zwiększyło się zatrudnienie adiunktów, przy nieco ponaddwukrotnym wzroście uzyskanych stopni doktora, bo 1,8 raza (40,3 tys.), zaś asystentów tylko 0,9 raza.

Wskutek tego zmieniła się struktura zatrudnienia w szkolnictwie wyższym. W roku 1995/1996 liczba zatrudnionych na stanowisku profesora zwiększyła się w stosunku do 1990/1991 r. o 18,1%. W grupie adiunktów habilitowanych w pierwszych latach badanego okresu wystąpił nieznaczny wzrost ich udziału z 35% do 39,9%, a następnie systematycznie spadał.

Liczebność kadry naukowo-dydaktycznej zwiększyła się o niespełna 50%; nie był to jednak wzrost systematyczny, nieco szybciej zaczęła rosnąć od 1995 r. Zmiany w zatrudnieniu wykazywały odmienne tendencje w poszczególnych grupach zatrudnienia pracowników naukowo-dydaktycznych. Zgoła odmiennie niż w całym szkolnictwie wyższym w Polsce kształtowała się kadra naukowo-dydaktyczna w uczelniach kierunków ekonomicznych. Zwiększyła się czterokrotnie, a jej udział urosł z niecałych 4% do niemal 11% całej kadry uczelni wyższych kraju. Zdynamizowaniu uległa także jej struktura. Liczba zatrudnionych na stanowisku profesora wzrosła w 1990 r. blisko czterokrotnie, co uwidacznia w stosunku do innych kierunków kształcenia szczególnie dysproporcje. O ile liczba uzyskanych stopni doktora habilitowanego nauk ekonomicznych w latach 1991–2004 wzrosła zaledwie o 13%, to liczba nominacji profesorskich zwiększyła się o 38%, głównie z powodu awansu na stanowisko w uczelniach niepublicznych. Sześciokrotnie zwiększyła się liczba uzyskanych stopni doktorskich nauk ekonomicznych, wskutek czego grupa adiunktów potroiła się, w podobnej proporcji urosła grupa asystentów. W konsekwencji, w stosunku do ogółu szkolnictwa wyższego kraju udział kadry naukowo-dydaktycznej nauk ekonomicznych zwiększył się z ok. 5% do blisko 16%, podobnie jak zatrudnionych na stanowisku profesorów – ok. 13% w 1990/1991 r., 33% w 2003/2004 r. Jednocześnie zmniejszył się wyraźnie udział adiunktów z 37% do 29%, spadł też udział asystentów z 25% do zaledwie 19%. Oznacza to, że w szkolnictwie ekonomicznym sytuacja kadrowa wykazuje wyjątkowo niekorzystną tendencję – przybiera kształt odwróconej piramidy, kurczy się podstawa kształcenia przyszłych liderów nauki i edukacji. Wieloetatowość powoduje, że ocena faktycznego rozwoju kadry naukowo-dydaktycznej w szkolnictwie ekonomicznym, ze względu na wykazywanie wielokrotnie jej afiliacji przez różne uczelnie, stała się w uję-

ciu statystycznym mało wiarygodna. Na ogólną liczbę ponad 2/3 pracowników ma etat w uczelniach niepublicznych. Konsekwencją powstałych dysproporcji jest starzenie się kadry profesorskiej i adiunktów, powstaje luka pokoleniowa.

Ewolucja kierunków studiów pod wpływem preferencji studentów i rynku pracy

Rozwojowi edukacji na poziomie wyższym towarzyszyła zmiana preferencji studentów w wyborze kierunków studiów oraz kierowana do nich oferta edukacyjna, będąca pochodną istniejącej kadry naukowo-dydaktycznej, ale także potrzeb zgłaszanych ze strony popytowej – pracodawców. Początkowo wyraźnie dominowała moda na nowe kierunki kształcenia, wzorowane zwykle na modelu wysoko rozwiniętych państw zachodnioeuropejskich i USA, przede wszystkim zarządzanie i marketing. W drugiej fazie pojawiły się tendencje do zmiany koniunktury na rynku edukacyjnym i wprowadzanie na uczelniach nowych specjalności, jak się wkrótce okazało – niepotrzebnych w tak dużej skali; rynek pracy, zdominowany przez sektor małych i średnich przedsiębiorstw, nie był dość pojemny, aby wchłonąć wszystkich absolwentów. Także dostosowanie kierunków i programów nauczania przez uczelnie wyższe z jednej strony do oczekiwań studentów, z drugiej zaś do potrzeb rynku pracy, stopniowo powodowało powstawanie asymetrii. Za bardziej elastyczne pod tym względem należałoby uznać szkolnictwo ekonomiczne, reagujące szybciej na oferty pracy dla kwalifikowanych kadr na rynku.

Współczesnej gospodarce przy uwzględnieniu podstawowych czynników produkcji, tj. pracy, kapitału i ziemi, powinny odpowiadać badania rozwoju w aspekcie koncepcji gospodarki opartej na wiedzy (*knowledge-based economy*). Do najefektywniejszych form inwestycji należy zaliczyć kapitał ludzki – jako stymulantę wzrostu gospodarczego. W procesie transformacji przebiegającym w Polsce w ciągu ostatniego dwudziestolecia dokonały się głębokie reformy w zakresie kształtowania kapitału ludzkiego, w postaci zmian w kształceniu kadr naukowych, zmian w kształceniu studentów i absolwentów. Zasoby pracy były mocno wzbogacane poprzez różne formy studiów i kierunków kształcenia. Istotne znaczenie miały nakłady budżetowe państwa, jednak wskaźnik skolaryzacji określający powszechność kształcenia ludności wzrastał w głównej mierze w wyniku wzrostu wydatków prywatnych.

Najbardziej znaczący był wzrost kształcenia na kierunku określanym jako biznes i zarządzanie (ekonomiczno-administracyjny); dzięki temu już w I fazie kierunek ten stał się jednym z najpopularniejszych wśród studentów (tab. 3).

Znaczący wzrost liczby studentów nastąpił także na pozostałych kierunkach, w szczególności społecznym, pedagogicznym i ekonomicznym. W II fazie, do 2005 r., najsilniej preferowany pozostał kierunek ekonomiczno-administracyjny, jego przewaga zwiększyła się, wykazując w stosunku do innych znacznie wyższą dynamikę, powodując względny spadek zainteresowania pozostałymi kierunkami. Szkolnictwo

wyższe dostosowuje więc swój potencjał dydaktyczny głównie do rosnącego popytu na edukację ekonomiczną.

Tabela 3

Struktura studiów według kierunków preferowanych przez studentów

Kierunki studiów	Lata							
	1990/1991		1995/1996		2005/2006		2007/2008	
	w tys.	%	w tys.	%	w tys.	%	w tys.	%
Pedagogiczne	57,4	14,2	127,6	15,1	250,6	12,9	233,4	1,0
Humanistyczne	46,4	13,8	76,5	9,6	156,5	8,0	171,0	8,8
Społeczne	17,6	4,4	77,9	9,8	264,7	13,5	270,1	13,9
Ekonomiczno-administracyjne	53,5	13,2	139,7	17,6	501,8	25,7	445,3	23,0
Prawne	19,7	4,7	47,3	6,0	54,6	2,8	59,5	3,1
Techniczne	68,1	16,9	151,1	19,0	285,5	14,6	28,5	14,9
Ogółem	413,8	100,0	794,6	100,0	1953,8	100,0	1937,4	100,0

Źródło: opracowanie na podst. „Rocznik Statystyczny...” 1991; 1998; 2006; 2008.

Tryb i forma kierunków studiów

Proces restrukturyzacji społeczno-gospodarczej wpłynął także na wybór kształcenia pod względem trybu i formy studiów (tab. 4).

Tabela 4

Struktura studentów według form studiów

Tryb studiów	Lata							
	1989/1990		1995/1996		2005/2006		2007/2008	
	tys.	%	tys.	%	tys.	%	tys.	%
Dzienny	290,9	76,9	454,7	57,2	950,0	48,7	940,2	48,5
Zaoczny	84,1	22,2	307,9	38,7	920,4	47,1	997,2	51,5
Wieczorowy	1,8	0,5	27,1	3,4	59,0	3,0	–	–
Eksternistyczny	1,4	0,4	4,9	0,7	24,4	1,2	–	–

Źródło: opracowanie na podst.: „Rocznik Statystyczny...” 1991; 1996; 2006; 2008.

Zasadnicza zmiana polegała na odchodzeniu już w pierwszej fazie od dominacji studiów stacjonarnych nad niestacjonarnymi, wraz ze znacznym wzrostem liczby studentów ogółem, nastąpiło obniżenie udziału na studiach dziennych do poziomu poniżej połowy. Było ono wywołane znacznie szybszym przyrostem studentów zaocznych i eks-

ternistycznych. W fazie II ich liczba przekroczyła liczbę studentów dziennych i dopiero od roku 2005/2006 ich liczba na obu formach studiów jest zbliżona. Jednocześnie maleje ich liczba na studiach wieczorowych i wzrost na studiach eksternistycznych. Ewolucja form studiów zależy od wielu czynników, m.in. od początku transformacji studia niestacjonarne dostępne są nie tylko dla pracujących, lecz dla wszystkich, którzy są w stanie ponosić koszty edukacji; w efekcie część studentów niestacjonarnych to osoby, które wybrały tę formę w efekcie negatywnej selekcji na studia dzienne (Wróblewska 2005).

Uwarunkowania ekonomiczne – finansowanie budżetowe

Jak wynika z istoty kapitału ludzkiego, jego wzrost zależy od nakładów inwestycyjnych na edukację, jej efekty z kolei wpływają na wzrost gospodarczy. Neoliberalny model wzrostu gospodarczego w Polsce nie sprzyja zwiększaniu nakładów finansowych na edukację z budżetu państwa (Broszkiewicz 2003, 61). Rozwój szkolnictwa wyższego w okresie transformacji odbywał się w warunkach braku istotnego wzrostu nakładów budżetowych (Buchner-Jeziorska 2004, 75).

W ujęciu nominalnym nastąpił wprawdzie ponaddwukrotny wzrost nakładów na szkolnictwo wyższe (z niewielkim spadkiem w latach 1993–1994), ale liczba studentów wzrosła w tym okresie ponad czterokrotnie, co oznaczało przesunięcie się finansowania studiów ze środków publicznych na studentów szkół prywatnych oraz niestacjonarnych w szkołach publicznych. W wartościach względnych finansowanie szkolnictwa wyższego rosło powoli i nieregularnie; w pierwszej połowie lat 90. nastąpił wręcz pewien spadek udziału wydatków na szkolnictwo w całości wydatków budżetowych (z 2,7% do 2,4%) (Domański 2002, 135), po czym nieznaczny wzrost w drugiej połowie dekady i stabilizacja (na poziomie nieco ponad 3,5%) w początkach XXI stulecia. Dopiero po 2004 r. nastąpił realny wzrost nakładów budżetowych na szkolnictwo wyższe.

W stosunku do PKB wielkość nakładów na szkolnictwo wyższe oscylowała w granicach 0,7–0,9% PKB, nie przekraczając jednak 1% PKB; można więc mówić o stabilizacji tego wskaźnika na niskim poziomie, szczególnie w porównaniu z krajami wyżej rozwiniętymi posiadającymi wielokrotnie wyższy poziom produktu krajowego. Nie następuje pod tym względem znaczący wzrost nakładów publicznych na szkolnictwo wyższe w wielkościach realnych (Fiedor 2001). W konsekwencji edukacja jest ciągle niewykorzystaną szansą rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju. Taka polityka państwa wobec szkół wyższych sprawiła, że również na poziomie regionów uczelnie wyższe nie były postrzegane jako strategiczny czynnik rozwoju społeczno-ekonomicznego (Buchner-Jeziorska 2004, 75).

Efekty skolaryzacji

Jedną z metod pomiaru efektywności kształcenia i tworzenia kapitału ludzkiego jest wskaźnik skolaryzacji netto, inaczej nazywany wskaźnikiem powszechności kształ-

cenia, w Polsce obejmujący studentów szkół wyższych w wieku 19–24 lat. W okresie transformacji 1990/1991–2007/2008 uległ on istotnemu podwyższeniu: z 7,8% do 39,7% netto. Wskutek tego Polska zbliżyła się do grupy państw o największym natężeniu wzrostu studentów na 10 tys. mieszkańców, które wzrosło od 102,1 w 1990/1991 r. do 481,4 w 2008 r. W latach 90. zaczęła się więc wręcz rewolucja edukacyjna, tym bardziej że równocześnie wystąpiły wyżej demograficzny młodzieży w wieku 19–24 lat i wzrost odsetka absolwentów szkół średnich pragnących kontynuować edukację w uczelniach wyższych.

Łagodniej natomiast należy oceniać umasowienie szkolnictwa wyższego i wpływ edukacji na podniesienie poziomu ludności z takim wykształceniem; w latach 1988 – 2002 udział osób mających wykształcenie wyższe zwiększył się z ok. 6,5% do 10,2% ludności. Oznacza to, że zmniejszenie zapóźnienia w poziomie wykształcenia społeczeństwa polskiego osiągnęło blisko 4% w ciągu 14 lat.

Bibliografia

- Broszkiewicz R., 2003, *Znaczenie szkolnictwa wyższego w procesach restrukturyzacji gospodarki narodowej w latach 1991–2002*, [w:] K. Hanusik, U. Łangowska-Szczęśniak, S. Sokołowska (red.), *Przemiany społeczne, ekonomiczne i organizacyjne we współczesnej gospodarce polskiej*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Buchner-Jeziorska A., 2004, *Uczelnie jako czynniki rozwoju społeczno-ekonomicznego regionu*, [w:] A. Jewtuchowicz (red.), *Wiedza, innowacyjność, produktywność a rozwój regionów*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Chmielecka H., 1990, *Przeobrażenia w szkolnictwie wyższym*, [w:] L. Kolarska-Bobińska (red.), *Druga fala polskich reform*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Dietl J., 2003, *Uczelnie niepaństwowa jako czynnik awansu ekonomicznego, społecznego i kulturowego regionu*, [w:] B. Minkiewicz (red.), *Uczelnie i ich otoczenie. Możliwości i formy współdziałania*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.
- Domański S.R., 2002, *Kapitał ludzki, podział pracy i konkurencyjność*, [w:] J. Bossak i in. (red.), *Konkurencyjność gospodarki Polski w dobie integracji z Unią Europejską i globalizacji*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.
- Fiedor B., 2001, *Polityka państwa a powiększanie zasobów kapitału ludzkiego w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, [w:] J. Jagas (red.), *Produktywność i wydajność w okresie transformacji gospodarki polskiej*, Józef Jagas, Opole.
- Gabryjelska A., Gadomski P., 2004, *Miary i konwergencja kapitału ludzkiego w krajach OECD*, „*Ekonomista*”, nr 5.
- Grodzicki J. 2000, *Edukacja czynnikiem wzrostu gospodarczego*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Human Capital Investment*, 1998.
- Kabaj M., 1997, *Kierunki gospodarki opartej na wiedzy*, „*Polityka Społeczna*”, nr 4.
- Kabaj M., 2001, *Gospodarka oparta na wiedzy – nowa ekonomia wobec wyzwań integracji i rynku pracy*, [w:] J. Jagas (red.), *Produktywność i wydajność w okresie transformacji gospodarki polskiej*, Józef Jagas, Opole.
- Kluczyński J., 1970, *Kwalifikacje a rozwój gospodarczy*, PWN, Warszawa.
- Kociszewski J., Krzemiński R. 2006, *Rozwój wrocławskiego szkolnictwa i środowiska ekonomicznego po 1945 r.* [w:] W. Morawski (red.), *Rozwój szkolnictwa i środowiska ekonomicznego w Polsce po 1945*, Wyd. Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.
- Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna 2002*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Monitoring Enviromental Progress – a Report on Work in Progress*, 1995, World Bank, Washington.

- Piontek F., Piontek W., 2003, *Podstawy ekonomii menedżerskiej. Globalizacja a rozwój równoważony i trwały*, Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji, Bytom.
- „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej” 1991.
- „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej” 1996.
- „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej” 2006.
- „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej” 2008.
- “The ODCE Jobs Study” 1994, OECD, Paris.
- “The OECD Observer”, 2002.
- Wróblewska M., 2005, *Rozwój szkolnictwa wyższego a poziom wykształcenia mieszkańców województwa opolskiego w latach 1988–2004*, „Śląski Przegląd Statystyczny”, nr 4(10).
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych, DzU nr 65, poz. 386.
- Zajączkowska-Jakimiak S., 2004, *Rola kapitału ludzkiego w transferze wiedzy technicznej poprzez inwestycje zagraniczne*, „Gospodarka Narodowa”, nr 4.
- Zienkowski L. (red.), 2003, *Wiedza a wzrost gospodarczy*, Warszawa.

ROZWÓJ KAPITAŁU LUDZKIEGO W POLSCE W PROCESIE TRANSFORMACJI GOSPODARCZEJ

ABSTRAKT: W procesie transformacji gospodarczej Dolnego Śląska większego znaczenia nabiera edukacja na poziomie wyższym oraz jej wpływ na powiększanie kapitału ludzkiego jako GOW. Wzrasta on w warunkach niskiego poziomu finansowania budżetowego oraz zwiększenia udziału kapitału prywatnego, tak jak w krajach rozwiniętych. W efekcie od II połowy lat 90. XX w. trzykrotnie zwiększyła się liczba uczelni, zwłaszcza prywatnych, a w ślad za tym liczba studentów i absolwentów. W dalszym ciągu w kształceniu dominują uczelnie państwowe, także pod względem zasobów kadry naukowo dydaktycznej. Postępująca współzależność oferty programowej uczelni i potrzeb rynku pracy wywoła zarówno szczególnie wzrost zainteresowania studiami na kierunku biznes i administracja, jak i dekoncentrację przestrzenną uczelni w miastach, tj. zakładanie ich w mniejszych ośrodkach regionu. Efektami rozwoju edukacji na poziomie wyższym jest m.in. podniesienie udziału ludności z wyższym wykształceniem oraz w znacznie wyższym stopniu wskaźnika skolaryzacji (w wieku 18–24).

SŁOWA KLUCZOWE: wiedza, kapitał ludzki, wzrost edukacyjny, kluczowa rola w rozwoju, wskaźnik edukacji

Wprowadzenie

Problematyka rozwoju kapitału społecznego, przez wiele lat niedoceniana i stanowiąca poboczny nurt badań sfery społeczno-gospodarczej, zyskała w ostatnich latach rolę jednej z istotnych determinantów procesów wzrostu i rozwoju gospodarczego (por. Zaucha 1996, Whitley 1997, Dees 1998, Sacco, Zamagni 1999, Wojtyła 2002). Wskazuje się nawet, iż w przyszłości kapitał społeczny może stanowić główny czynnik rozwoju gospodarczego (Domagala 2000). Kapitał społeczny jest określany przy tym jako zdolność jednostek do łączenia się w celu zaspokajania swoich potrzeb, wzajemnej pomocy i ochrony dobra wspólnego. Kapitał społeczny formuje się w procesie budowy społeczeństwa obywatelskiego. Jego atrybutami są: wzajemne zaufanie ludzi, duch wspólnoty, zaangażowanie obywatelskie, poczucie osobistej odpowiedzialności za dobro wspólne, nadawanie wysokiej wartości szlachetnym zycząkom i przyjaźni do niej, respektowanie zwyczajów, które sprzyjają postępkowi i wspólnej przyszłości (Domagala 2004).