

Spis treści

1. Wprowadzenie.....	3
2. Kapitał ludzki: znaczenie pojęcia.....	5
2.1. Kapitał ludzki.....	5
2.2. Kapitał społeczny.....	7
2.3. Kapitał społeczny a kapitał ludzki.....	8
3. Korzyści ekonomiczne z kapitału ludzkiego.....	9
3.1. Poziom wykształcenia a przeciętne zarobki.....	9
3.2. Zróznicowanie płac w obrębie poziomów wykształcenia.....	12
3.3. Stopa zwrotu z wykształcenia.....	15
3.4. Podsumowanie.....	17
4. Kapitał ludzki w Warszawie na tle innych miast w Polsce.....	19
4.1. Szkolnictwo powszechne.....	19
4.1.1. Skolaryzacja.....	19
4.1.2. Wyniki egzaminów zewnętrznych.....	22
4.2. Kształcenie na poziomie wyższym.....	27
4.2.1. Kształcenie na poziomie wyższym w Warszawie w ujęciu wskaźnikowym.....	30
4.2.2. Jakość kształcenia na poziomie wyższym w Warszawie.....	35
4.2.3. Wpływ organizacji pozarządowych na kapitał ludzki Warszawy.....	37

1. Wprowadzenie

Zgodnie z deklaracją instytutu The Lisbon Council, zawartą w dokumencie *The Economics of Knowledge: Why education is key for Europe's success*, największym wyzwaniem, jakie stoi przed współczesną Europą, jest wspieranie *innowacyjności gospodarki*, albowiem dzięki niej właśnie Europa ma szansę skutecznie konkurować z Chinami i Indiami (Ederer, 2006; Schleicher, 2006). Wyzwanie to ściśle wiąże się z celem, jaki przed Unią Europejską postawiła Rada Europy na posiedzeniu w marcu 2000 r., a mianowicie, aby Unia stała się najbardziej konkurencyjną, dynamiczną, i opartą na wiedzy gospodarką światową; cel ten ma być zrealizowany do 2010 r. Zaś wspieranie innowacyjności gospodarki zależy w znacznej mierze od jakości *kapitału ludzkiego*, w jaki wyposażone są społeczeństwa, i od sposobu czy stopnia jego wykorzystania. Wytyczne Strategii Lizbońskiej zwracają więc uwagę na potrzebę zwiększenia inwestycji w badania i rozwój oraz w kapitał ludzki poprzez podnoszenie poziomu i jakości wykształcenia oraz umiejętności ludzi.

Pomyślny rozwój kapitału ludzkiego w danej społeczności wymaga spełnienia kilku warunków. Warunkiem niezbędnym jest zapewnienie członkom tej społeczności kształcenia wysokiej jakości, dzięki któremu będą oni zdobywać wiedzę możliwie najlepiej dopasowaną do wymagań rynku pracy. Innym warunkiem koniecznym budowania kapitału ludzkiego jest obecność instytucji naukowych i ośrodków badawczych, które przyczyniają się do odkrywania nowej wiedzy i wyszukiwania nowych, innowacyjnych zastosowań dla wiedzy już istniejącej. Wyniki takich badań, zwłaszcza jeśli są prowadzone w laboratoriach i instytucjach uniwersyteckich, wpływają na ofertę i programy edukacyjne wyższych uczelni, dając kolejnym rocznikom studentów dostęp do możliwie najnowszej wiedzy. Ale wyniki badań naukowych oddziałują również na przedsiębiorstwa, które często sięgają po wiedzę naukową w celu usprawnienia procesu produkcji i zdobycia przewagi konkurencyjnej nad innymi firmami działającymi na tym samym rynku, a niejednokrotnie same prowadzą prace badawczo-rozwojowe. Przedsiębiorstwa takie są więc zainteresowane przyciąganiem i zatrudnianiem dobrze wykwalifikowanych pracowników, którzy swoją wiedzą i zdobywanym w kolejnych latach pracy doświadczeniem będą wspierać rozwój tych firm i ich adaptację do wciąż zmieniającej się rzeczywistości. Przykład osób, które dzięki zdobyciu wyższego wykształcenia, znalazły pracę zapewniającą wysoki dochód i prestiż, będzie z kolei zachęcać kolejne roczniki uczniów do inwestowania we własną edukację, a tym samym będzie przyczyniać się do podnoszenia jakości kapitału ludzkiego w danym społeczeństwie.

Wymienione czynniki, choć konieczne, nie wystarczają jednak do tego, aby zapewnić stabilny rozwój kapitału ludzkiego w danej społeczności. Istotną rolę w tym względzie odgrywają również instytucje kultury, sportu i rozrywki, stwarzające członkom tej zbiorowości różnorodne możliwości spędzania czasu wolnego z rodziną, nawiązywania nowych i podtrzymywania starych kontaktów z przyjaciółmi i znajomymi, a tym samym—wzmacniania więzi społecznej. Można więc powiedzieć, że wpływ instytucji kultury, sportu i rozrywki na tworzenie i rozwijanie kapitału ludzkiego jest dwojaki, bezpośredni i pośredni. Bezpośredni, ponieważ uczestnictwo w kulturze, zwłaszcza w kulturze wysokiej, wymaga rozległej wiedzy ogólnej. Z kolei, instytucje sportu oraz odpowiednia organizacja przestrzeni miejskiej (przez tworzenie parków, ścieżek rowerowych, itp.) przyczyniają się do poprawy kondycji fizycznej i stanu zdrowia członków danej zbiorowości, zaś stan zdrowia stanowi ważną składową kapitału ludzkiego poszczególnych osób, co więcej, składową, która niejako warunkuje rozwijanie

i możliwości wykorzystywania pozostałych składowych: wiedzy, umiejętności, itp. Ale, jak powiedziano, wymienione instytucje oddziałują na kapitał ludzki również w sposób pośredni, ponieważ dostarczają mieszkańcom różnorodne możliwości spędzania czasu wolnego w towarzystwie rodziny i przyjaciół oraz nawiązywania coraz to nowych znajomości i kontaktów. Z tego punktu widzenia, instytucje te sprzyjają zawiązywaniu się i umacnianiu nieformalnych stosunków społecznych, stanowiących o kapitale społecznym społeczności jako całości i poszczególnych jej członków z osobna. Z kolei, jak pokazują wyniki badań socjologicznych, kapitał społeczny odgrywa ważną rolę w tworzeniu kapitału ludzkiego.

Z tych też powodów należy oczekiwać, że szczególnie korzystnym otoczeniem dla tworzenia kapitału ludzkiego będą miasta, zwłaszcza duże miasta, w których instytucje edukacyjne, naukowe, kulturalne, itp. nie tylko zapewniają różnorodne możliwości rozwoju swoim mieszkańcom, ale też przyciągają kapitał ludzki z innych miast, regionów, czy krajów. W istocie, jak pokazują wyniki najnowszej fali badania *Diagnoza Społeczna*, zrealizowanej w 2007 r., właśnie gospodarstwa domowe w dużych miastach, liczących ponad 500 tys. mieszkańców, są najlepiej wyposażone w kapitał ludzki (Kotowska i Węziak, 2007). Mowa tu o kapitale ludzkim definiowanym bardzo szeroko, przy uwzględnieniu nie tylko podstawowych składowych kapitału ludzkiego: wykształcenia formalnego i uczestnictwa w doksztalcaniu i kształceniu ustawicznym, lecz również kompetencji cywilizacyjnych (tj. umiejętności posługiwania się komputerem i wyszukiwania informacji w Internecie za pomocą powszechnie stosowanych przeglądark), znajomości języka angielskiego (*Diagnoza Społeczna*, 2007: 392-394).

Warszawa jest największym polskim miastem, stolicą kraju, siedzibą najważniejszych instytucji państwowych, agencji rządowych, licznych ośrodków naukowo-badawczych, uczelni wyższych, stanowi regionalne centrum wielu międzynarodowych firm, przyciąga mieszkańców innych regionów Polski, ale też innych krajów, stosunkowo wysokimi zarobkami, standardem życia, niskim bezrobociem, wielością i różnorodnością ofert pracy, zróżnicowaną ofertą i wysoką jakością kształcenia na ponadśrednim i poziomie wyższym. Warszawa ma więc wszystko to, co mają inne duże miasta w Polsce, ale ma też dużo więcej, należy w związku z tym oczekiwać, że poziom kapitału ludzkiego w Warszawie jest większy niż w innych polskich miastach. Z drugiej strony, Warszawa ma ambicje skutecznie konkurować nie tylko z innymi stolicami w regionie (Pragą, Budapesztem), ale również innymi metropoliami europejskimi.

W niniejszym opracowaniu staramy się zidentyfikować zarówno te obszary, które stanowią mocną stronę Warszawy w zakresie tworzenia, rozwijania i przyciągania kapitału ludzkiego, jak i te, w których Warszawa różni się na niekorzyść od innych miast w Polsce i od tendencji i wzorów obserwowanych w innych krajach UE oraz OECD. Przyglądamy się zarówno pewnym wskaźnikom ilościowym, zdającym sprawę z ogólnego poziomu i jakości wykształcenia mieszkańców Warszawy na różnych poziomach kształcenia, ale też działaniom instytucji miejskich w zakresie wspierania rozwoju kapitału ludzkiego w takich obszarach, jak edukacja, kształcenie ustawiczne, kultura i sport. Rozpocniemy jednak od przedstawienia w kilku słowach definicji samego pojęcia i wskazaniu zjawisk, jakie wchodzą w jego zakres.

2. Kapitał ludzki: znaczenie pojęcia

Obok kapitału ludzkiego, we współczesnej literaturze z zakresu nauk społecznych wymienia się również inne formy kapitału, w szczególności, kapitał społeczny. Pojęcia kapitału ludzkiego i kapitału społecznego są niekiedy stosowane zamiennie, niekiedy zaś twierdzi się błędnie, że kapitał ludzki stanowi szczególny przypadek ogólniejszego zjawiska, jakim jest kapitał społeczny. Tymczasem tak nie jest; każde z wymienionych pojęć opisuje różne zjawiska. Aby więc uniknąć ewentualnych niejasności terminologicznych, w niniejszej sekcji postaramy się każde z nich pokrótce zdefiniować, najwięcej miejsca poświęcając, rzecz jasna, kapitałowi ludzkiemu.¹

2.1. Kapitał ludzki

Kapitał ludzki obejmuje szereg różnych elementów składowych: wiedzę, umiejętności, zdrowie, siły witalne zawarte w każdym człowieku z osobna i w społeczeństwie jako całości. Co więcej, rozróżnia się niekiedy między *podstawowym kapitałem ludzkim*, na który składają się mają wymienione właśnie „zasoby”, a *szerokim kapitałem ludzkim*, w skład którego wchodzić mają takie cechy, jak samosterowność, budowanie autonomii własnej osoby, zarządzanie własną nauką oraz własnymi umiejętnościami (to jest, poszukiwanie najlepszego sposobu ich wykorzystania), planowanie kariery, zdolność godzenia celów osobistych i zawodowych, ale także zespół postaw i wartości moralnych oraz stosunek do własnego zdrowia. Już z tego prostego wyliczenia widać, że niektóre przynajmniej z elementów składowych kapitału ludzkiego, w rozumieniu tak podstawowym, jak szerokim, są niemierzalne, inne zaś są trudno mierzalne. Z tego powodu w niniejszym opracowaniu skupiamy się na tych składowych podstawowego kapitału ludzkiego, które wiążą się z wiedzą, wykształceniem formalnym, doświadczeniem zawodowym czy kwalifikacjami, mówiąc ogólniej, z czynnikami, które mogą być przez daną osobę skutecznie wykorzystane na rynku pracy.

Niezależnie jednak od tego, jakie konkretnie cechy czy zasoby włączymy w zakres pojęcia kapitału ludzkiego, należy pamiętać, iż nie stanowi on prostej sumy elementów składowych. Pojęcie kapitału ludzkiego opiera się na odróżnieniu dwóch rodzajów działalności ekonomicznej: inwestowania i konsumpcji. Inwestycja oznacza taki sposób wykorzystania posiadanych zasobów, który w przyszłości przyniesie zysk, natomiast konsumpcja prowadzi do natychmiastowej satysfakcji, ale nie stwarza możliwości uzyskiwania dochodu w przyszłości. A zatem, tak jak wybudowanie nowej fabryki, zakup nowych maszyn i innego sprzętu stanowią inwestycję w kapitał fizyczny, która powoduje zwiększenie się zdolności wytwórczych przedsiębiorstwa, a tym samym prowadzi do wzrostu zysku w przyszłości, tak wykształcenie formalne czy udział w kształceniu ustawicznym stanowią inwestycję w kapitał ludzki, która powoduje wzrost produktywności pracowników, a tym samym zwiększają szanse uzyskiwania przez nich wyższych zarobków.

Ludzie uczą się w ciągu całego swojego życia, począwszy od wczesnej socjalizacji w rodzinie po szkolenie w miejscu pracy.² Wiedza zdobywana na różnych etapach życia w różnym

1 Opis, choćby pobieżny innych form kapitału, na przykład, kapitału kulturowego czy intelektualnego, wykracza poza zakres niniejszego opracowania.

2 Brukselski instytut The Lisbon Council wyróżnia pięć rodzajów uczenia się, jakie składają się na kapitał ludzki: naukę w rodzinie; naukę w trakcie kształcenia powszechnego; naukę w trakcie kształcenia na pozio-

stopniu może być spożytkowana na rynku pracy, a więc w różnym stopniu przyczynia się do wzrostu produktywności danej osoby. W ogólności, wyróżnia się trzy rodzaje wiedzy i umiejętności współtworzących kapitał ludzki: (i) **wiedzę ogólną**, obejmującą umiejętność przetwarzania i interpretacji informacji, skutecznego rozwiązywania problemów i podejmowania w oparciu o nie trafnych decyzji; (ii) **wiedzę specjalistyczną**, obejmującą umiejętność stosowania określonych technologii czy procesów produkcyjnych, posługiwania się konkretnym urządzeniem i jego naprawy w przypadku awarii, itp.; wreszcie (iii) **wiedzę techniczną i naukową**, która obejmuje znajomość określonych dziedzin nauki i technik analitycznych, niezbędnych podczas procesów produkcji lub przy wykorzystaniu zaawansowanych technologii (na przykład, fizyka czy statystyka). Umiejętności ogólne zwiększają prawdopodobieństwo znalezienia przez daną osobę pracy na otwartym rynku, natomiast umiejętności specjalistyczne wpływają przede wszystkim na produktywność, a tym samym na poziom wynagrodzeń w danym zawodzie.

Każdy dodatkowy rok przeznaczony na naukę lub udział w każdym dodatkowym szkoleniu powiększają bądź aktualizują zasób wiedzy i umiejętności posiadanych przez pracowników. Ale to, czy zdobyte w trakcie nauki czy szkolenia zawodowego zdolności poprawią szansę pracowników na rynku pracy, zależy w dużej mierze od samego procesu kształcenia, a zwłaszcza—od jego jakości. Z kolei, o wysokiej jakości kształcenia świadczy nie tylko dobrze przygotowana kadra nauczycieli i wykładowców, przekazujący swoim uczniom i studentom możliwie najbardziej aktualną wiedzę z danej dziedziny, czy odpowiednio wyposażone sale dydaktyczne, lecz również stopień, w jakim wiedza i umiejętności zdobywane w trakcie nauki odpowiadają zapotrzebowaniu i wymogom rynku pracy.

Koncepcja, zgodnie z którą wykształcenie stanowi inwestycję w kapitał ludzki, to coś więcej niż zwykła analogia między wykształceniem a inwestycją w kapitał fizyczny. Koncepcja ta zakłada, że możliwy jest pomiar zwrotu z inwestycji w edukację i wykorzystanie rachunku korzyści i kosztów przy podejmowaniu decyzji o wydatkach na edukację w taki sam sposób, w jaki stopy zwrotu wykorzystuje się do oceny zyskowności inwestycji w kapitał fizyczny (Woodhall, 2001). Decydując się na udział w kształceniu na poziomie średnim, ponadśrednim lub wyższym, ludzie ponoszą określony koszt. Jest to z jednej strony bezpośredni koszt samego kształcenia (np. koszt zakupu odpowiednich materiałów dydaktycznych, opłacanie czesnego, itp.), ale też pośredni „koszt utraconych możliwości”, związany z opóźnieniem wejścia na rynek pracy bądź z przerwaniem pracy na czas nauki. Ludzie oczekują w związku z tym, że środki zainwestowane przez nich w zdobycie wykształcenia zwróci się w dochodzie z wykonywanej pracy. Indywidualną stopę zwrotu z edukacji określa się więc jako dodatkową kwotę dochodu wynikającą z ukończenia kolejnego poziomu wykształcenia.

Zgodnie z najnowszą edycją raportu *Education at a Glance OECD* (2007), zarobki w krajach OECD wzrastają wraz z poziomem wykształcenia. Osoby, które mają wykształcenie średnie, ponadśrednie lub wyższe uzyskują znacznie wyższe zarobki niż osoby o tej samej płci, które nie uzyskały wykształcenia średniego. Dla przykładu, we wszystkich krajach objętych analizą, jednostki, które ukończyły kształcenie na poziomie wyższym, uzyskują zarobki co najmniej 50% większe niż osoby, których najwyższy ukończony poziom wykształcenia był niższy od średniego. Co więcej, dotyczy to nie tylko osób, które uczyły się w sposób nieprzerwany przed wejściem na rynek pracy. Czterdziestolatki korzystają na chwilowym przerwaniu kariery w celu zdobycia wyższego wykształcenia; odnosi się to tak do kobiet, jak do

mie wyższym; naukę w życiu dorosłym; oraz szkolenie w miejscu pracy (Ederer, 2006).

mężczyzn. Stopa zwrotu z edukacji w przypadku jednostek, które w wieku 40 lat rozpoczynają kształcenie na poziomie wyższym podejmując studia stacjonarne, waha się od 6,5% w przypadku mężczyzn w Nowej Zelandii po 28,2% w przypadku kobiet w Belgii.

Obok opisanego „prywatnego” zwrotu z inwestycji w wykształcenie, wymienia się również zwrot „publiczny”. Sektor publiczny ponosi rozmaite koszty kształcenia: wydatki na pensje dla nauczycieli, budowę i remonty szkół, wyposażenie i konserwację sal dydaktycznych, a także koszty stypendiów dla uczniów i studentów czy grantów wypłacanych organizacjom zajmujących się kształceniem ustawicznym. Korzyści, jakie sektor publiczny spodziewa się z tych inwestycji uzyskać, obejmują zwiększone wpływy z podatków płaconych przez osoby lepiej wykształcone. Co więcej, ponieważ osoby takie cieszą się również lepszym zdrowiem, okoliczność ta wpływa na obniżenie wydatków na ochronę zdrowia. Ponadto, jak pokazuje edycja raportu *Education at a Glance* OECD z 2006 r., osiągnięcie wyższych poziomów wykształcenia może zmniejszyć prawdopodobieństwo popełnienia niektórych rodzajów przestępstw, co również przyczynia się do zmniejszenia wydatków publicznych.

2.2. Kapitał społeczny

Pośród różnych wymiarów społecznego uwarstwienia, które odgrywają istotną rolę we współczesnych społeczeństwach, wymienia się również kapitał społeczny, a do jego typowych przykładów zalicza się stosunki społeczne z innymi członkami danej społeczności, udział w nieformalnych klubach i stowarzyszeniach, dostęp do prestiżowych kregów społecznych, itp. (Coleman, 1988; Grusky, 2001; Jackman, 2004; Trutkowski i Mandes, 2005). Na tym właśnie polega najistotniejsza różnica między kapitałem społecznym a innymi formami kapitału, zwłaszcza, kapitałem ludzkim. Inaczej niż kapitał ludzki, kapitał społeczny nie jest „zawarty w człowieku”, lecz w stosunkach między ludźmi, a raczej—między „aktorami społecznymi”, czyli działającymi podmiotami: osobami, grupami społecznymi, organizacjami, itp. Innymi słowy, przedsiębiorstwa również są aktorami społecznymi, między którymi mogą zawiązywać się stosunki określonego rodzaju. Stosunki te stanowią kapitał społeczny przedsiębiorstw; prawdopodobnie najbardziej znanym jego przykładem jest wymiana informacji między firmami, umożliwiająca im zniżkę cenową. W niniejszym opracowaniu ograniczamy się jednak do kapitału społecznego znajdującego się w posiadaniu jednostek.

Tak jak inne formy kapitału, kapitał społeczny ma charakter wytwórczy w tym znaczeniu, że prowadzi do osiągnięcia zysku czy korzyści w przyszłości. Kapitał społeczny buduje się poprzez zmiany sieci stosunków społecznych, które to zmiany ułatwiają podejmowanie działań zbiorowych. Dla przykładu, grupa, której członkowie darzą się wzajemnym zaufaniem i są wobec siebie uczciwi, jest w stanie osiągnąć więcej niż porównywalna grupa, w której brakuje zaufania i uczciwości.

Znaczenie stosunków między członkami grup społecznych dla tworzenia kapitału społecznego polega na tym, że to właśnie w tych stosunkach kształtuje się wzajemne zaufanie, a w konsekwencji wzajemne oczekiwania i zobowiązania. Dla ilustracji, jeśli osoba *A* wyświadcza osobie *B* jakąś przysługę i ufa, że *B* odwzajemni się w przyszłości, prowadzi to do powstania oczekiwania po stronie osoby *A* i zobowiązania po stronie osoby *B*. Można powiedzieć, iż osoba *B* zaciąga u osoby *A* swoistą „pożyczkę”, zaś osoba *A* może w razie potrzeby wezwać osobę *B* do jej spłaty; analogia z kapitałem finansowym jest więc bardzo bezpośrednia. Oczekiwania i zobowiązania po obu stronach stosunku społecznego przyczyniają się więc do więk-

szej przewidywalności i redukcji niepewności, o ile oczywiście „lokata zaufania” przez jedną ze stron relacji nie była nieroztropna; kontynuując analogię z kapitałem pieniężnym, taka niewłaściwa lokata kapitału stanowi przykład złego długu, który nie zostanie spłacony.

Z drugiej strony, stosunki społeczne stanowią kanały przepływu informacji. Informacja odgrywa bardzo ważną rolę przy podejmowaniu decyzji co do działania. Jednak poszukiwanie i zdobywanie informacji jest kosztowne. Jednym ze sposobów pozyskiwania informacji jest więc wykorzystanie relacji społecznych i kontaktów nawiązanych w zupełnie innych celach. W różnych pracach socjologicznych wykazywano, że kapitał społeczny, mierzony liczbą znajomych i przyjaciół (zwłaszcza w sytuacji, kiedy znajomi i przyjaciele danej osoby nie znają się wzajemnie) zwiększa szansę danej osoby na znalezienie pracy oraz ruchliwość ekonomiczną.

2.3. Kapitał społeczny a kapitał ludzki

Pojęcia kapitału ludzkiego i kapitału społecznego odnoszą się, jak powiedzieliśmy, do różnych zjawisk, nie oznacza to jednak, że są całkowicie od siebie niezależne. Wręcz przeciwnie, jak pokazują liczne badania kapitał społeczny odgrywa bardzo ważną rolę w tworzeniu kapitału ludzkiego. Dla przykładu, amerykański socjolog James S. Coleman (1988) w klasycznej już pracy *Social Capital in the Creation of Human Capital* badał wpływ kapitału społecznego w obrębie rodziny oraz kapitału społecznego w obrębie szerszej społeczności na kapitał ludzki mierzony osiągnięciami edukacyjnymi uczniów (w szczególności, prawdopodobieństwa, że student nie przerwie nauki po zakończeniu pierwszego etapu kształcenia uniwersyteckiego). Kapitał społeczny w obrębie rodziny, mierzony siłą więzi między rodzicami a dzieckiem, miał ułatwiać przepływ kapitału ludzkiego od rodziców do dzieci. Z kolei, zakorzenienie rodziny w szerszej wspólnocie zapewniało wsparcie rodzicom, którzy z uwagi na swoje obowiązki zawodowe nie zawsze mogli w pełni pomagać własnym dzieciom w nauce. Wyniki uzyskane przez Colemana pokazały, że największe prawdopodobieństwo ukończenia studiów wyższych mieli studenci z rodzin wyposażonych w oba rodzaje kapitału społecznego i w z tego punktu widzenia kapitał społeczny przyczyniał się do tworzenia kapitału ludzkiego.

3. Korzyści ekonomiczne z kapitału ludzkiego

W niniejszej części zajmiemy się analizą wpływu poziomu wykształcenia na wynagrodzenie za wykonywaną pracę. W ogólności, w licznych dotychczasowych analizach zwracano uwagę na to, że poziom wykształcenia jest jednym z kluczowych czynników wpływających na kształtowanie się płac. Zgodnie z definicją przedstawioną w poprzednim rozdziale, wykształcenie formalne stanowi jeden z elementów konstytutywnych szerszego pojęcia, jakim jest kapitał ludzki, z tego punktu widzenia badanie zależności między wykształceniem a płacami stanowi próbę oszacowania stopu zwrotu z inwestycji w kapitał ludzki.

3.1. Poziom wykształcenia a przeciętne zarobki

Według danych OECD, wzrostowi wykształcenia towarzyszy wzrost wynagrodzenia za wykonywaną pracę; patrz: wykres na rysunku 3.1. Dane użyte do sporządzenia tego wykresu zaczerpnięto z raportu *Education at a Glance 2007* (OECD, 2007). Obejmują one lata 2004 i 2005; jedynie w przypadku Luksemburga użyto starszych danych, z 2002 r.³ Jak pokazuje wykres, we wszystkich krajach absolwenci studiów wyższych uzyskują najwyższe zarobki w porównaniu z osobami z wykształceniem średnim. Warto zwrócić uwagę na międzykrajowe zróżnicowanie względnej wysokości zarobków: na Węgrzech osoby z wykształceniem wyższym zarabiają ponad dwukrotnie więcej niż osoby z wykształceniem średnim, natomiast w przypadku Danii różnica między tymi kategoriami wynosi niecałe 30%.⁴ Co więcej, w zdecydowanej większości krajów wynagrodzenia osób z wykształceniem wyższym *znacznie* odbiegają od wynagrodzeń pozostałych kategorii wykształcenia—różnica między zarobkami osób z wykształceniem wyższym i osób z wykształceniem średnim jest daleko większa od różnicy, jaka dzieli zarobki osób z wykształceniem średnim od zarobków osób z wykształceniem zawodowym bądź niższym. Można więc powiedzieć, że w większości krajów wykształcenie średnie stanowi pewien próg, powyżej którego dodatkowe lata kształcenia zapewniają szczególnie wysoką premię.

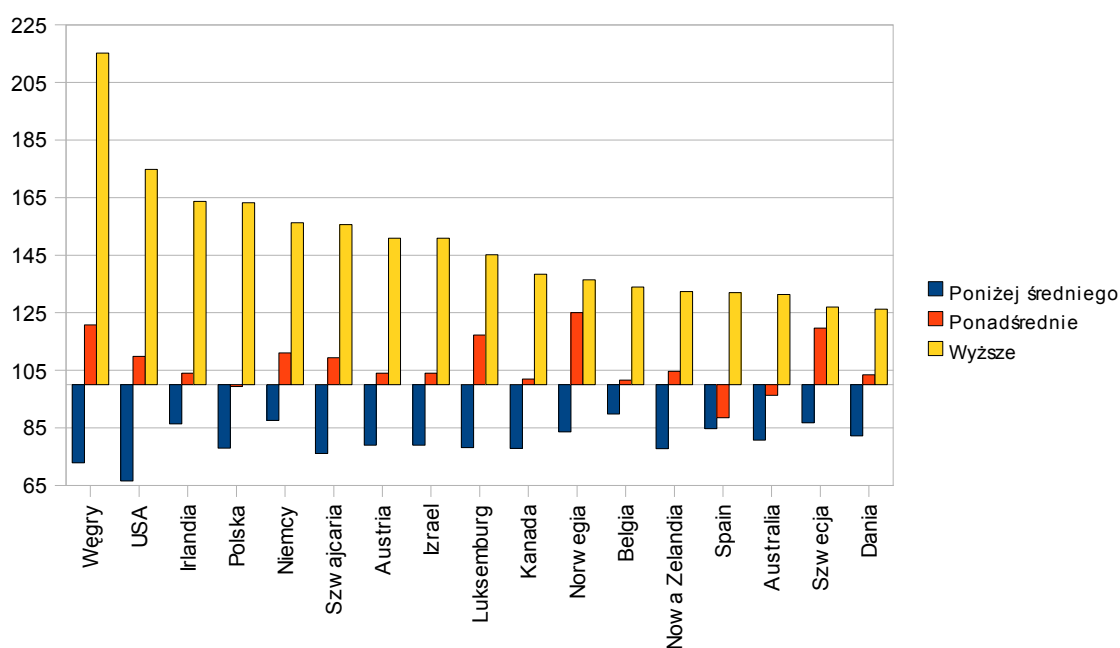
Wynik ten nie jest, rzecz jasna, zaskoczeniem, albowiem dodatnią zależność między poziomem wykształcenia a zarobkami obserwuje się od wielu lat w badaniach prowadzonych w różnych krajach na całym świecie. Zależność ta jest zresztą w pewnym sensie całkowicie naturalna—decyzja o podjęciu kształcenia na poziomie średnim i wyższym jest jednoznaczna z decyzją o opóźnieniu wejścia na rynek pracy; studenci, a przyszli pracownicy, oczekują więc wyższych zarobków z tego tytułu. Co więcej, osoby z wyższym wykształceniem wykonują na ogół prace o większej złożoności, wymagające większej samostereowności, ale też związane z większą odpowiedzialnością, wykonywanie tych zawodów musi więc przynosić wyższe nagrody, w przeciwnym wypadku zabraknie osób do ich obsadzenia. Dobrą ilustracją tej prawidłowości jest sytuacja, jaka zaistniała na początku lat 1960. w ówczesnej Czechosłowacji. W efekcie polityki wyrównywania płac, różnica płac inżynierów i robotników wykwa-

3 Kilka krajów—Czechy, Finlandię, Francję, Włochy, Koreę, Holandię, Portugalię, Turcję i Wielką Brytanię—wykluczono z analizy z uwagi na występujące w ich przypadku braki danych.

4 Oczywiście, obserwowane różnice między poszczególnymi krajami odzwierciedlają nie tylko zróżnicowanie płac ze względu na poziom wykształcenia w tych krajach, lecz również cały szereg innych różnic, w tym czysto metodologicznych, związanych z tym, w jaki sposób dane są zbierane w poszczególnych krajach. Więcej na ten temat: OECD (2007: 154-55). Z tego powodu, podawane w tekście wielkości należy interpretować ostrożnie.

Korzyści ekonomiczne z kapitału ludzkiego

lifikowanych z jednej strony, a robotników niewykwalifikowanych z drugiej, wyniosła jedynie 5%. W tej sytuacji, wiele utalentowanych młodych osób przerywało naukę w poczuciu, że wynagrodzenie, jakie mogą uzyskać dzięki wyższemu wykształceniu nie usprawiedliwia ani wysiłku potrzebnego do tego, aby je zdobyć, ani decyzji o opóźnieniu wejścia na rynek pracy (Lenski, 2001). Można więc powiedzieć, że nierówności płac wynikające z różnic w wykształceniu, czy też, szerzej, system uwarstwienia społecznego stanowi powstały samorzutnie mechanizm, który ma zapewnić „poprawne” funkcjonowanie złożonych społeczeństw poprzez motywowanie zdolnych i utalentowanych osób do zajmowania pozycji wymagających znacznych umiejętności i odpowiedzialności. W tym właśnie znaczeniu występowanie nierówności wynagrodzeń między różnymi kategoriami wyróżnionymi ze względu na poziom wykształcenia nie stanowi żadnego zaskoczenia.

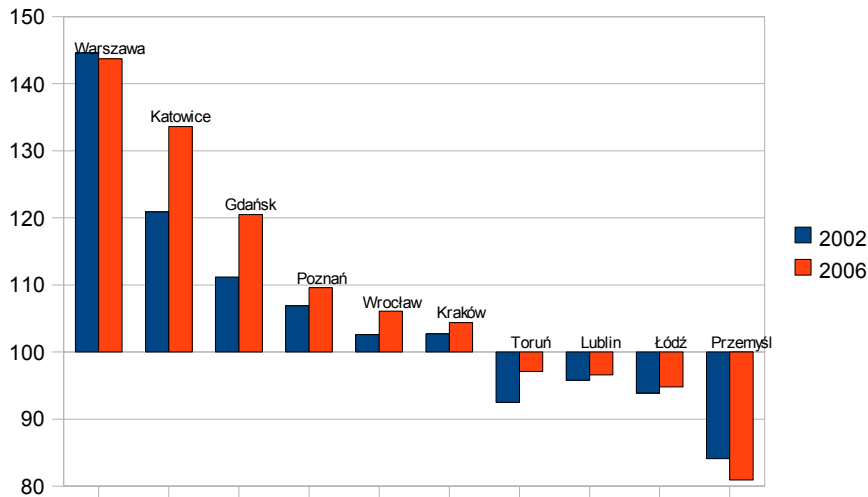


Rysunek 3.1: Względne wynagrodzenia osób w wieku od 25 do 64 lat według poziomów wykształcenia (kategoria odniesienia: wykształcenie średnie). Źródło: OECD (2007)

Sytuacja w Polsce nie odbiega pod tym względem od sytuacji w innych krajach OECD i UE w tym znaczeniu, że i w Polsce wynagrodzenia osób z wykształceniem wyższym znacznie odbiegają od wynagrodzeń pozostałych kategorii wykształcenia. Zgodnie z danymi zamieszczonymi na wykresie na rysunku 3.1, zarobki osób z wykształceniem wyższym, w porównaniu z zarobkami osób z wykształceniem średnim, nie były w Polsce w roku 2004 tak wysokie, jak na Węgrzech czy w Stanach Zjednoczonych, ale i tak różnice między tymi dwiema kategoriami wykształcenia wyniosły przeszło 60%. Wynik ten pokazuje, że w Polsce, tak jak w innych krajach OECD, inwestowanie w kapitał ludzki—w tym wypadku, w wykształcenie wyższe, jest atrakcyjnym sposobem osiągnięcia dobrej pozycji na rynku pracy i, ogólnie, wysokiej jakości życia.

Do podobnych wniosków skłania też analiza danych Głównego Urzędu Statystycznego, pochodzących z badania *Struktury wynagrodzeń według zawodów* w latach 2002 – 2006. W 2002 r. osoby z wykształceniem średnim zarabiałały przeciętnie o 72% więcej od osób z wykształceniem średnim; dwa lata później różnica ta wyniosła 66%. Co więcej, porównanie

przeciętnych wynagrodzeń w obrębie poziomów wykształcenia z przeciętnymi zarobkami całej siły roboczej pokazuje, że wynagrodzenia osób z wykształceniem wyższym rosły w omawianym okresie szybciej niż w pozostałych kategoriach wykształcenia.⁵



Rysunek 3.2: Przeciętne miesięczne wynagrodzenia brutto w stosunku do średniej krajowej (Polska = 100). Źródło: Bank Danych Regionalnych GUS

Pozostaje w związku z tym zapytać, jak pod tym względem kształtuje się sytuacja w Warszawie. Jak pokazuje wykres na rysunku 3.2, przeciętne miesięczne zarobki w Warszawie były w okresie 2002 – 2006 wyższe niż w innych miastach w Polsce. Można oczekiwać, że ze względu na metropolitarny charakter Warszawy oraz znaczne zapotrzebowanie na specjalistów na warszawskim rynku pracy, wynagrodzenia osób z wykształceniem wyższym w porównaniu do osób z wykształceniem średnim również będą w Warszawie wyższe niż w innych miastach Polski.

Aby sprawdzić to przypuszczenie, sięgnijmy ponownie do danych z badania *Struktura wynagrodzeń według zawodów*. Dane te nie zawierają wprawdzie informacji o wynagrodzeniach według miast, lecz jedynie—według województw. W związku z tym, przeciętne miesięczne wynagrodzenia w województwie mazowieckim potraktujemy jako zmienną zastępczą (*proxy variable*) zwrotu z wykształcenia w Warszawie. Decyzja ta ma zresztą pewne uzasadnienie. Po pierwsze, Warszawa jest największym miastem w całym województwie, w związku z tym poziom zarobków w Warszawie w znacznej mierze wpływa na poziom zarobków w całym województwie mazowieckim. Po wtóre, wiele osób mieszkających w innych miastach w województwie mazowieckim dojeżdża codziennie do pracy w Warszawie, tym samym wzmacniając efekt, o którym mowa w poprzednim punkcie.

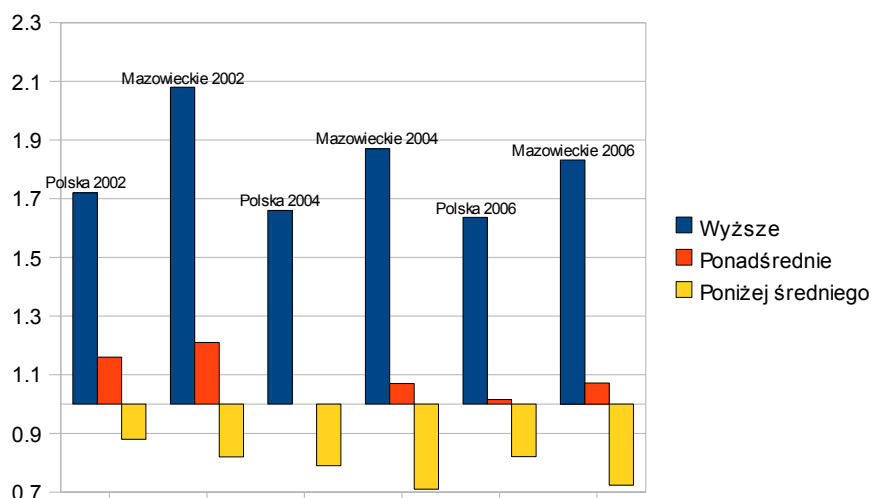
Dane zamieszczone na wykresie na rysunku 3.3 potwierdzają sformułowane wcześniej przypuszczenie: w 2002 r. osoby z wykształceniem wyższym zarabiały w województwie mazowieckim przeszło dwukrotnie więcej niż osoby z wykształceniem średnim, gdy w skali ca-

5 Oryginalne kategorie wykształcenia wykorzystywane w tym badaniu zastąpiono czterema kategoriami wyróżnionymi w raporcie *Education at a Glance OECD (2007)*, a mianowicie: *i*) wykształcenie wyższe (obejmujące wykształcenie wyższe magisterskie i wyższe zawodowe), *ii*) wykształcenie ponadśrednie (obejmujące wykształcenie policealne), *iii*) wykształcenie średnie (obejmujące wykształcenie średnie zawodowe i ogólnokształcące) oraz *iv*) wykształcenie niższe od średniego (obejmujące wykształcenie zasadnicze zawodowe, gimnazjalne i podstawowe).

Korzyści ekonomiczne z kapitału ludzkiego

tego kraju analogiczna wielkość wyniosła, przypomnijmy, 72%; w 2004 r. różnica zarobków osób z wykształceniem wyższym i osób z wykształceniem średnim w województwie mazowieckim była równa 87% na korzyść tych pierwszych, zaś dwa lata później 83%. Co więcej, przeciętne wynagrodzenia osób z wykształceniem wyższym były, w porównaniu z zarobkami osób z kategorii bazowej, wyższe w województwie mazowieckim niż w całej Polsce, choć różnica ta nie jest już tak wyraźna, natomiast względne zarobki osób z wykształceniem niższym od średniego były w województwie mazowieckim niższe. Warto również zwrócić uwagę na okoliczność, iż w omawianym okresie względne zarobki osób z wykształceniem wyższym, tak w całej Polsce, jak w województwie mazowieckim, malały, nawet jeśli tylko nieznacznie.

Przy założeniu, zgodnie z którym dane dla całego województwa mazowieckiego dobrze odzwierciedlają zależności występujące w samej Warszawie, możemy na podstawie przytoczonych wyników uznać, że osoby z wyższymi kwalifikacjami są w Warszawie lepiej nagradzane niż w innych regionach kraju, natomiast osoby z niższymi kwalifikacjami są nagradzane gorzej. Z punktu widzenia tworzenia i rozwijania kapitału ludzkiego w Warszawie, okoliczność ta jest korzystna, nie tylko dlatego, że stwarza dodatkową zachętę do inwestowania w kapitał ludzki, ale również dlatego, że sprzyja napływowi do Warszawy kapitału ludzkiego z innych miast w Polsce.

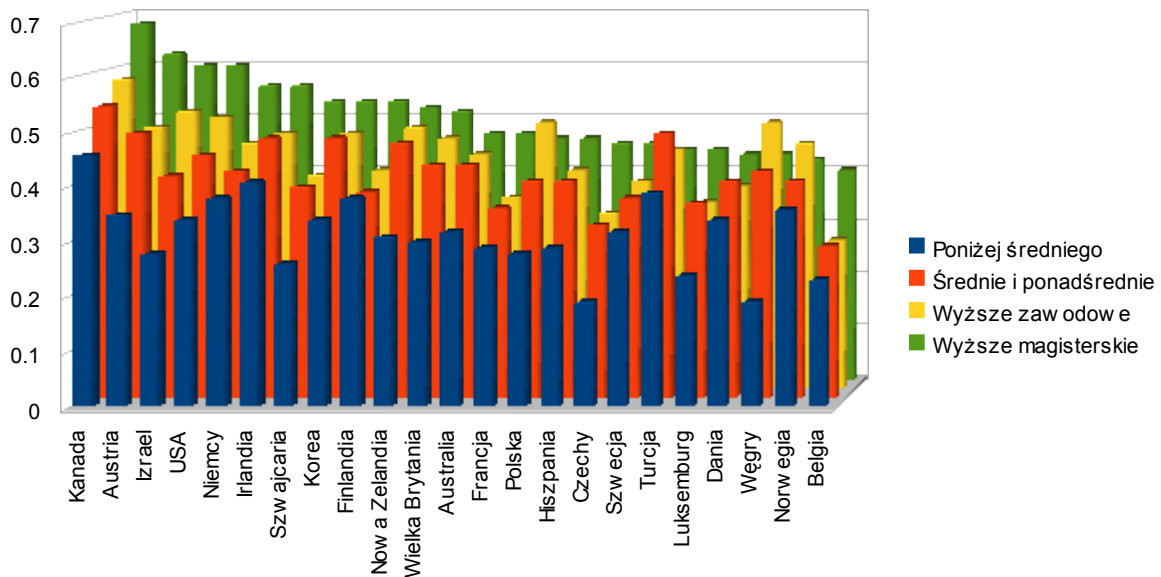


Rysunek 3.3: Względne wynagrodzenia według poziomu wykształcenia w Polsce i w województwie mazowieckim w latach 2002 – 2006 (kategoria odniesienia—wykształcenie średnie). Źródło: obliczenia MPiPS i własne na podstawie badania *Struktura wynagrodzeń według zawodów GUS*

3.2. Zróźnicowanie płac w obrębie poziomów wykształcenia

Przywoływane wcześniej dane OECD (2007) zwracają uwagę na ciekawą zależność: wraz z poziomem wykształcenia zwiększa się nie tylko średni poziom zarobków, lecz również ich zróźnicowanie. Mówiąc inaczej, osoby z wykształceniem wyższym *przeciętnie* zarabiają najwięcej, ale też rozpiętość zarobków jest w tej kategorii większa niż w innych kategoriach wyróżnionych ze względu na wykształcenie. Prawidłowość tę ilustruje wykres zamieszczony na

rysunku 3.4, przedstawiający zróżnicowanie zarobków w obrębie poziomów wykształcenia w krajach członkowskich OECD oraz Izraelu (kraju partnerskim).⁶ Wykres ten pokazuje, że istnieją wyjątki od wspomnianej prawidłowości—w Norwegii, Polsce i na Węgrzech największe zróżnicowanie płac występuje wśród osób z wykształceniem wyższym zawodowe, w Turcji natomiast wśród osób z wykształceniem średnim i ponadśrednim. Jednak w zdecydowanej większości przypadków zróżnicowanie wynagrodzeń jest największe na najwyższym poziomie wykształcenia.



Rysunek 3.4: Zróżnicowanie płac w obrębie poziomów wykształcenia w krajach OECD. Źródło: obliczenia własne na podstawie OECD (2007)

Powstaje, oczywiście, pytanie o to, jakie znaczenie—z punktu widzenia oceny stanu kapitału ludzkiego—ma informacja o zróżnicowaniu zarobków w obrębie poziomów wykształcenia. Można na to pytanie udzielić dwóch odpowiedzi, z których pierwsza odwołuje się do pojęcia *merytokracji*, a druga do problemu powszechności kształcenia, jego jakości oraz umiejętności innych niż te związane z formalnym wykształceniem, które wpływają na pozycję na rynku pracy.

W socjologii merytokrację definiuje się jako system, w którym jednostki uzyskują „nagro-

6 W przypadku większości krajów uwzględnionych w analizie, dane pochodzą z lat 2004 i 2005; w przypadku Korei dane zebrano w 2003 r., natomiast w przypadku Holandii i Luksemburga w 2002 r. Członków każdej kategorii wykształcenia przyporządkowano do jednego z pięciu poziomów dochodu: *i*) połowa mediany dochodu w danym kraju bądź mniej; *ii*) więcej niż połowa mediany, ale nie więcej niż mediana; *iii*) więcej niż mediana, ale nie więcej niż 1,5 mediany; *iv*) więcej niż 1,5 mediany, ale nie więcej niż dwukrotność mediany; *v*) więcej niż dwukrotność mediany. Tak zdefiniowany dochód jest zmienną porządkową, do obliczenia stopnia zróżnicowania zarobków w obrębie poziomów wykształcenia wykorzystano więc *względny miarę zróżnicowania ocen, WZ*, Lissowskiego, która stosuje się do takich właśnie zmiennych. *MZO* osiąga maksimum równe jedności w sytuacji największego możliwego zróżnicowania dochodu, to jest wówczas, kiedy dokładnie połowa członków danej kategorii wykształcenia znajduje się w najwyższej warstwie wyróżnionej ze względu na dochód, a druga połowa w warstwie najniższej. Z kolei, wartość minimalną równą zero *WZ* osiąga w przypadku rozkładu jednopunktowego, czyli wówczas, kiedy wszyscy członkowie danej kategorii wykształcenia są skupieni w jednej warstwie wyróżnionej ze względu na dochód.

dy” stosowne do swoich „zasług”, przy czym zasługi można definiować w terminach zdolności, umiejętności, talentu czy wysiłku, zaś nagrody—w terminach wynagrodzenia za wykonywaną pracę oraz prestiżu czy statusu społecznego. W systemach merytokratycznych, osoby o podobnych zasługach uzyskują podobne nagrody (Krauze i Słomczyński, 1985). Oczywiście, związek między zasługami a nagrodami rzadko, o ile w ogóle, jest doskonały z uwagi na niedopasowanie ilości nagród do liczby osób, które na te nagrody zasługują. Jedną z implikacji takiego modelu merytokracji orzeka, że system merytokratyczny *minimalizuje nierówność wewnątrzgrupową* (osoby o takich samych zasługach uzyskują takie same nagrody) i *maksymalizuje nierówność międzygrupową* (osoby o mniejszych zasługach uzyskują niższe nagrody). Jeśli zatem poziom wykształcenia można uznać za zasługę, wówczas istnienie znacznego zróżnicowania wynagrodzeń w obrębie poziomów wykształcenia w danym społeczeństwie może świadczyć o tym, iż społeczeństwo znajduje się dość daleko od merytokracji.

Z drugiej jednak strony, zróżnicowanie zarobków w obrębie kategorii wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia nie powinno dziwić w sytuacji coraz powszechniejszego dostępu do kształcenia na poziomie średnim i wyższym. Dla przykładu, kiedy liczba absolwentów szkół wyższych przewyższa zapotrzebowanie rynku pracy na osoby z wykształceniem wyższym, sam tylko poziom formalnego wykształcenia przestaje wystarczać do zdobycia prestiżowego zawodu przynoszącego wysoki dochód, albowiem na decyzję o zatrudnieniu danej osoby wpływać będą inne elementy składowe kapitału ludzkiego tej osoby: wiedza nabywana wraz z doświadczeniem zawodowym czy w trakcie szkoleń, w trakcie nauki nieformalnej i pozaformalnej, itp. Mówiąc inaczej, zróżnicowanie płac w obrębie poziomów wykształcenia w krajach OECD nie musi wcale świadczyć o ich niemerytokratycznym charakterze, lecz raczej o tym, że samo pojęcie zasług określa się w tych krajach szerzej niż tylko w terminach wykształcenia formalnego.

Tabela 1: Zróżnicowanie zarobków w obrębie poziomów wykształcenia w Polsce i województwie mazowieckim

Poziom wykształcenia	Polska			Województwo mazowieckie		
	2002	2004	2006	2002	2004	2006
Wyższe	0,45	0,48	0,48	0,5	0,47	0,49
Ponadśrednie	0,43	0,38	0,39	0,46	0,46	0,45
Średnie	0,35	0,42	0,41	0,43	0,46	0,45
Poniżej średniego	0,28	0,29	0,32	0,3	0,32	0,31

Źródło: Obliczenia Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej na podstawie danych Struktura wynagrodzeń według zawodów

Pozostaje w związku z tym zapytać, jak pod tym względem ma się sytuacja w Warszawie: czy powinniśmy oczekiwać, że zróżnicowanie płac w obrębie poziomów wykształcenia, w szczególności, wśród osób z wykształceniem wyższym, będzie w przypadku Warszawy odbiegać od zróżnicowania obserwowanego w innych częściach Polski, a jeśli tak—w jakim kierunku? Wydaje się otóż, że należy oczekiwać większego zróżnicowania w Warszawie niż w innych miastach i regionach Polski, ponieważ: *i)* ogólny poziom wynagrodzeń jest w Warszawie inny niż pozostałych częściach kraju oraz *ii)* warszawskie uczelnie wyższe, zarówno te publiczne, jak i te prywatne, cieszą się opinią najlepszych w Polsce. Obie te okoliczności będą więc przyciągać z innych regionów Polski osoby chcące studiować i pracować w Warszawie,

co będzie przekładać się na wzrost liczby osób z wykształceniem wyższym na warszawskim rynku pracy. W konsekwencji, osoby te będą konkurować między sobą nie tylko poziomem wykształcenia formalnego, ale i innymi kwalifikacjami. Przy większym ich zróżnicowaniu niż w innych miastach w Polsce, zróżnicowanie zarobków osób z wyższym wykształceniem w Warszawie również będzie większe.

Tabela 1 pozwala sprawdzić to przypuszczenie. Pokazano w niej zróżnicowanie dochodów w obrębie poziomów wykształcenia w Polsce i w województwie mazowieckim w latach 2002 – 2006 w oparciu o dane pochodzące z badania *Struktura wynagrodzeń według zawodów* GUS. Przyjmujemy tutaj takie same założenie, jak w poprzednim podrozdziale, a mianowicie, że sytuacja na poziomie województwa mazowieckiego dobrze odzwierciedla sytuację w samej Warszawie. Jak widzimy, w całym analizowanym okresie zróżnicowanie dochodów jest w województwie mazowieckim większe niż w całej Polsce *na wszystkich poziomach wykształcenia*. Jedyne wyjątki dotyczą dochodów osób z wykształceniem wyższym w roku 2004 i osób z wykształceniem poniżej średniego w 2006 r.: w obu przypadkach zróżnicowanie dochodów jest w województwie mazowieckim nieznacznie mniejsze niż w całej Polsce.

3.3. Stopa zwrotu z wykształcenia

Do oszacowania stopy zwrotu z inwestycji w wykształcenie wykorzystuje się najczęściej funkcję dochodów zaproponowaną przez Jacoba Mincera. Przyjmuje ona następującą postać: $\ln Z = \beta_0 + \beta_1 \cdot W + \beta_2 \cdot D + \beta_3 \cdot D^2 + u$, gdzie Z oznacza zarobki, W —liczbę ukończonych lat kształcenia, zaś D to doświadczenie zawodowe mierzone w latach. Parametr β_1 interpretuje się jako stopę zwrotu z inwestycji w wykształcenie. Przewiduje się, że będzie on przyjmował wartości dodatnie, albowiem zarobki wzrastają wraz ze wzrostem wykształcenia. Mówiąc inaczej, parametr β_1 informuje, jaki wzrost dochodu przyniesie inwestycja w dodatkowy rok nauki, jeśli pozostałe zmienne uwzględnione w równaniu pozostaną niezmiennione.

Standardowa funkcja dochodów Mincera opiera się na założeniu, zgodnie z którym dochód będzie wzrastać wraz ze wzrostem doświadczenia zawodowego, oczekuje się zatem, że parametr β_2 , oznaczający stopę zwrotu z doświadczenia zawodowego, będzie przyjmował wartości dodatnie. Jednocześnie, stopa zwrotu z doświadczenia jest z czasem coraz mniejsza, a po przekroczeniu pewnego punktu progowego—to jest, po przepracowaniu przez poszczególną osobę określonej liczby lat—zwrot z doświadczenia zaczyna maleć w coraz szybszym tempie. Stąd oczekuje się, że parametr β_3 stojący przy zmiennej D^2 będzie przyjmował wartości ujemne.

W niniejszym opracowaniu posłużymy się jednak funkcją dochodów o nieco innej postaci.⁷ Po pierwsze, wykształcenie będziemy definiować nie w terminach liczby ukończonych lat kształcenia, lecz w terminach najwyższego zdobytego poziomu wykształcenia. Wydaje się bowiem, że z punktu widzenia pozycji na rynku pracy i uzyskiwanych zarobków informacja o rodzaju ukończonej szkoły jest daleko istotniejsza od informacji o liczbie lat nauki. Analogicznie, doświadczenie zawodowe podzielimy na kilka przedziałów: poniżej 5 lat; powyżej 5, ale mniej niż 10 lat; powyżej 10, ale mniej niż 20 lat; wreszcie, powyżej 20 lat. Po wtóre, przy szacowaniu stopy zwrotu z wykształcenia wykorzystamy również, w charakterze zmien-

7 Wykorzystana funkcja wyjaśnia ponad 40% zróżnicowania zarobków we wszystkich analizowanych przypadkach.

nych „kontrolnych”, informacje o płci i zawodzie jednostek oraz wielkości zakładu pracy, w którym pracują. Pozwala to na „oczyszczenie” stopy zwrotu z wykształcenia oraz z doświadczenia zawodowego z wpływu tych zmiennych.

Niniejsza analiza ma na celu oszacowanie stóp zwrotu z wykształcenia dla Warszawy oraz dla całej Polski. Chcemy w ten sposób odpowiedzieć na pytanie o to, czy Warszawa różni się od reszty kraju pod względem wysokości zwrotu z wykształcenia. Podstawą ustaleń są dane pochodzące z dwóch edycji badania *Struktura wynagrodzeń według zawodów*, zrealizowanych przez Główny Urząd Statystyczny w roku 2004 i 2006. Analizę przeprowadziliśmy osobno dla sektora publicznego i osobno dla prywatnego, uzyskując tym samym cztery rodzaje wyników dla każdej z edycji badania *Struktura wynagrodzeń według zawodów*: dla sektora publicznego w Polsce i w województwie mazowieckim oraz dla sektora prywatnego w Polsce i w województwie mazowieckim.

Tabela 2: Współczynniki regresji funkcji dochodów dla poziomów wykształcenia

	Polska				Województwo mazowieckie			
	Sektor		Sektor		Sektor		Sektor	
	Publiczny	Prywatny	Publiczny	Prywatny	Publiczny	Prywatny	Publiczny	Prywatny
Poziom wykształcenia	2004	2006	2004	2006	2004	2006	2004	2006
Wyższe	0,37	0,38	0,46	0,46	0,41	0,46	0,52	0,5
Policealne	0,07	0,06	0,19	0,15	0,11	0,15	0,22	0,18
Średnie zawodowe	0,1	0,07	0,13	0,12	0,12	0,09	0,15	0,13
Średnie ogólnokształcące	0,14	0,12	0,15	0,11	0,18	0,18	0,17	0,16
Zasadnicze zawodowe	0,01	0,01	0,02	0,02	0,01	-0,01	0,02	0,02

Źródło: Obliczenia Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej na podstawie badań *Struktura wynagrodzeń według zawodów* w październiku 2004 i *Struktura wynagrodzeń według zawodów* w październiku 2006

Przyjrzyjmy się zatem współczynnikom regresji zamieszczonym w tabeli 1. Pokazują one stopy zwrotu na różnych poziomach wykształcenia, przy czym kategorią odniesienia są osoby, które ukończyły co najwyżej gimnazjum. We wszystkich przypadkach, stopa zwrotu z wykształcenia okazuje się najwyższa wśród osób z wykształceniem wyższym. zwróćmy także uwagę na to, jak bardzo osoby z wykształceniem wyższym różnią się pod omawianym względem od osób należących do pozostałych kategorii wykształcenia. Owszem, stopy zwrotu dla osób z wykształceniem średnim i dla osób z wykształceniem podstawowym różnią się między sobą, ale różnice te są bardzo małe w porównaniu z dystansem, jaki dzieli te osoby od osób z wykształceniem wyższym. Mówiąc inaczej, dodatkowy dochód wynikający ze zdobycia wyższego wykształcenia jest daleko większy niż dodatkowy dochód wynikający ze zdobycia wykształcenia średniego czy policealnego. Sektor prywatny lepiej nagradza osoby z wykształceniem wyższym oraz ponadśrednim niż sektor publiczny--dotyczy to tak Polski ogółem, jak województwa mazowieckiego. Wreszcie, porównanie wyników dla całej Polski i dla województwa mazowieckiego pokazuje, że zwrot z wykształcenia wyższego i ponadśredniego jest w województwie mazowieckim wyższy niż w całej Polsce. Podsumowując, przedstawione wyniki wskazują, że inwestycja w wyższe wykształcenie przynosi pracownikom wymierne korzyści w postaci wyższych zarobków. Pod tym względem Warszawa nie różni się zasadniczo, „jakościowo”, od reszty kraju; różnica ta ma raczej charakter ilościowy w tym znaczeniu,

że stopa zwrotu z inwestycji w wyższe wykształcenie jest wyższa w Warszawie niż w Polsce ogółem.

Spójrzmy teraz na wielkości zamieszczone w tabeli 3. Pokazują one wartości stopy zwrotu z doświadczenia zawodowego mierzonego stażem pracy—w Polsce ogółem i w województwie mazowieckim. Jak widzimy, we wszystkich uwzględnionych przypadkach stopa ta rośnie wraz z ilością przepracowanych lat, przy czym wzrost ten ma charakter nieliniowy w tym znaczeniu, że różnica między kategorią pierwszą (od 5 do 10 lat) a drugą (od 10 do 20 lat) jest większa niż różnica między kategorią drugą a trzecią (powyżej 20 lat). Wynik ten zgadza się ze sformułowanym wcześniej przewidywaniem, zgodnie z którym wzrost zwrotu z doświadczenia maleje w czasie. Na odnotowanie zasługuje również fakt, iż stopa zwrotu z doświadczenia zawodowego jest mniejsza w sektorze prywatnym niż publicznym. Jeżeli chodzi o porównanie województwa mazowieckiego z Polską ogółem, trudno z danych zamieszczonych w tabeli 3 wyczytać jednoznaczny wzór. W przypadku sektora publicznego, stopa zwrotu z doświadczenia zawodowego jest w województwie mazowieckim niższa niż w całym kraju, natomiast w przypadku sektora prywatnego wydaje się zachodzić odwrotna zależność.

Tabela 3: Współczynniki regresji funkcji dochodów dla doświadczenia zawodowego

	Polska				Województwo mazowieckie			
	Sektor		Sektor		Sektor		Sektor	
	Publiczny	Prywatny	Publiczny	Prywatny	Publiczny	Prywatny	Publiczny	Prywatny
Doświadczenie zawodowe	2004	2006	2004	2006	2004	2006	2004	2006
Od 5 do 10 lat	0,24	0,24	0,16	0,14	0,26	0,24	0,21	0,16
Od 10 do 20 lat	0,41	0,4	0,24	0,21	0,4	0,37	0,3	0,22
Powyżej 20 lat	0,51	0,48	0,31	0,26	0,49	0,43	0,33	0,23

Źródło: Obliczenia Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej na podstawie badań Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2004 i Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2006

3.4. Podsumowanie

Na podstawie analiz przedstawionych w tym rozdziale można sformułować następujące wnioski ogólne:

- Informacja o średnich zarobkach i stopach zwrotu z wykształcenia w połączeniu z informacją o zróżnicowaniu zarobków w obrębie poziomów wykształcenia wpływają na oczekiwania, a co za tym idzie—dalsze decyzje edukacyjne uczniów. Jeśli na podstawie o średnich zarobkach mogą oczekiwać wyższych wynagrodzeń po zdobyciu wykształcenia wyższego, można przypuszczać, że wiadomość ta będzie skłaniać ich do kontynuowania nauki na poziomie średnim i wyższym. Z drugiej strony, informację o zróżnicowaniu zarobków wśród osób o tym samym bądź zbliżonym wykształceniu można interpretować w terminach oceny ryzyka związanego z opóźnieniem wejścia na rynek pracy. Z tego punktu widzenia, duże zróżnicowanie oznacza duże ryzyko trafienia do kategorii osób o stosunkowo niskich dochodach, nawet mimo zdobycia wyższego wykształcenia. W takiej sytuacji uczniowie mogą skłaniać się ku wcześniejszemu wejściu na rynek pracy i inwestowania w swój kapitał ludzki przez zdobywanie do-

Korzyści ekonomiczne z kapitału ludzkiego

- świadczenia zawodowego, udział w szkoleniach, itp.
- Przeciętne wynagrodzenia w Warszawie są wyższe niż w pozostałych regionach Polski, przy czym różnica między Warszawą a innymi częściami kraju jest szczególnie wyraźna wówczas, kiedy weźmie się pod uwagę średnie wynagrodzenia w obrębie poziomów wykształcenia. Względne zarobki osób z wykształceniem wyższym są w Warszawie znacznie większe od względnych zarobków osób z wykształceniem wyższym w innych regionach Polski i w Polsce ogółem. Okoliczność ta z pewnością zachęca mieszkańców Warszawy do inwestowania w swoje wykształcenie, a także przyciąga kapitał ludzki z innych miast i miejscowości w Polsce.
 - Znaczny popyt na edukację na poziomie wyższym, rosnąca nieprzerwanie od początku lat 1990. liczba studentów oraz zwiększający się odsetek pracowników, którzy legitymują się wykształceniem wyższym przyczynia się do zróżnicowania zarobków w obrębie tej kategorii. W istocie, zróżnicowanie zarobków jest największe właśnie wśród osób z wykształceniem wyższym. Fakt ten można interpretować w sposób taki oto, że wykształcenie wyższe jest, owszem, warunkiem koniecznym wejścia do określonych zawodów—wymagających wysokich kwalifikacji, a przez to dobrze płatnych i cieszących się znacznym prestiżem—ale nie jest to warunek wystarczający.
 - W takiej sytuacji, warszawscy uczniowie i studenci mogą próbować łączyć różne strategie inwestowania w swój kapitał ludzki, na przykład, łącząc pracę ze studiami bądź łącząc studia z wolontariatem. Jak zobaczymy później, przypuszczenie to nie jest pozbawione podstaw, albowiem odsetek osób studiujących w trybie zaocznym—a więc w trybie, który pozwala na łączenie pracy zarobkowej ze studiami—jest w Warszawie wyższy niż w całym kraju.

4. Kapitał ludzki w Warszawie na tle innych miast w Polsce

4.1. Szkolnictwo powszechne

To, w jaki sposób dzisiejsi uczniowie poradzą sobie w przyszłości na rynku pracy, często rozstrzyga się już we wczesnych stadiach nauki. Wybór szkoły podstawowej wpływa na wybór gimnazjum, który z kolei przekłada się na wybór szkoły średniej, a w konsekwencji—na możliwość kontynuowania nauki na poziomie wyższym. Zmian raz podjętej decyzji co do kształcenia może być później trudna. Oczywiście, wybory edukacyjne oraz ostatecznie uzyskane wykształcenie zależą też od całego szeregu innych czynników, między innymi, indywidualnych zdolności uczniów, ich motywacji do nauki, zainteresowań, wpływu rodziny oraz przyjaciół.

4.1.1. Skolaryzacja

Skoro wykształcenie formalne stanowi jedną z kluczowych składowych kapitału ludzkiego, naturalnym punktem wyjścia w opisie jego stanu jest analiza poziomu i struktury wykształcenia społeczeństwa. Z kolei, analiza ta skupia się na dwóch aspektach: *i*) powszechności kształcenia na danym poziomie oraz *ii*) jakości kształcenia na danym poziomie.

Miary powszechności kształcenia odzwierciedlają zagregowane wybory edukacyjne członków danej zbiorowości, zdają bowiem sprawę z tego, jaki odsetek jej członków w danej kategorii wiekowej decyduje się kontynuować naukę na poziomie kształcenia właściwym dla tej kategorii wieku. Mówiąc inaczej, miary powszechności kształcenia informują o tym, jaka część osób w danym przedziale wieku postanawia zainwestować dodatkowe lata w swoje wykształcenie.

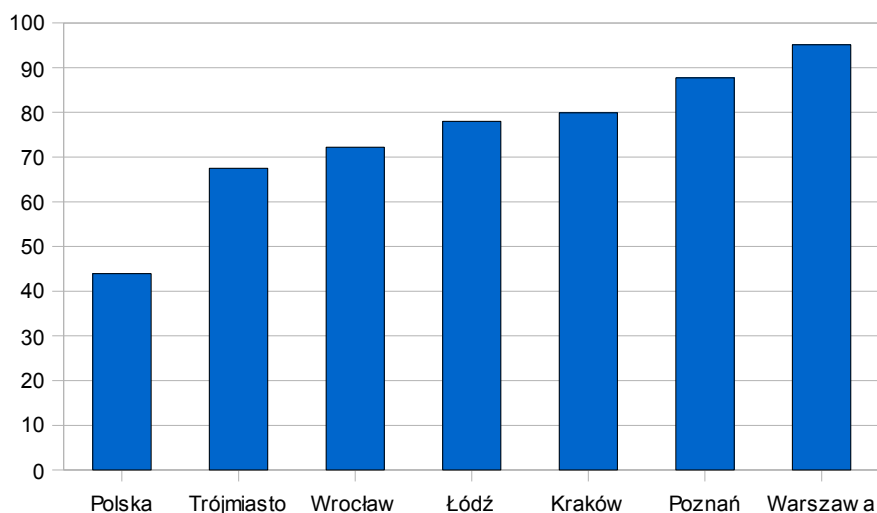
Przedmiotem naszego zainteresowania w tym obszarze jest więc pytanie o to, na ile owe wybory edukacyjne mieszkańców (uczniów) Warszawy odbiegają, o ile w ogóle odbiegają, od wyborów edukacyjnych mieszkańców innych miast w Polsce. Najczęściej stosowaną miarą powszechności kształcenia jest współczynnik skolaryzacji. Rozpocznijmy więc od porównania wartości tego współczynnika dla Warszawy z jego wartościami dla Polski ogółem oraz dla innych dużych miast w Polsce w odniesieniu do kształcenia na poziomie średnim.

W Banku Danych Regionalnych GUS można znaleźć informacje o wskaźnikach skolaryzacji brutto i netto dla różnych rodzajów szkół i jednostek terytorialnych, przy czym w niniejszym omówieniu skupiamy się wyłącznie na wskaźnikach netto. Ich analiza pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Wskaźnik skolaryzacji dla gimnazjów oscylował w Polsce w latach 2003 – 2006 wokół 95%. W przypadku Warszawy wskaźnik ten wzrósł z poziomu 95,2% w roku 2003 do 97,4% w roku 2006. W przypadku Krakowa, Wrocławia czy Poznania jego wartości są nieco wyższe niż w Warszawie, różnica ta nie jest jednak duża.
2. Spośród wszystkich miast uwzględnionych w analizie, Warszawa miała w 2006 r. najwyższy wskaźnik skolaryzacji dla liceów ogólnokształcących (patrz rysunek 4.1)—udział licealistów w wieku od 16 do 18 lat w całej tej grupie wiekowej był w Warszawie ponad dwukrotnie wyższy niż analogiczny wskaźnik dla Polski ogółem.
3. Wskaźniki skolaryzacji dla szkół zawodowych są najniższe w Warszawie i w Łodzi w

Kapitał ludzki w Warszawie na tle innych miast w Polsce

całym okresie 2002 – 2006, przy czym różnica ta jest szczególnie wyraźna w przypadku szkół ogólnozawodowych i zawodowych, obejmujących technika, szkoły artystyczne dające uprawnienia zawodowe oraz licea profilowane. Dla przykładu, udział uczniów szkół zawodowych i ogólnozawodowych w wieku od 16 do 18 lat w całej tej kategorii wiekowej wyniósł w Polsce w 2006 r. 34,1%, natomiast w Warszawie 23,3%.



Rysunek 4.1: Współczynniki skolaryzacji netto w liceach ogólnokształcących w 2006 r. Źródło: Bank Danych Regionalnych GUS

4. W przypadku Warszawy, współczynnik skolaryzacji w zasadniczych szkołach zawodowych zmniejszył się z 8,2% w 2002 r. do 5,6% w 2006 r. Jeśli chodzi o wskaźnik skolaryzacji w technikach i liceach profilowanych, jego wartość dla Warszawy zmniejszyła się w omawianym okresie o 2,9 punktu procentowego.
5. Wskaźnik skolaryzacji w szkołach policealnych w przypadku Stolicy przyjmuje dużo wyższe wartości niż w Polsce ogółem, ale nie tak wysokie jak dla Krakowa, Poznania i Łodzi. Dla ilustracji, wskaźnik skolaryzacji netto dla szkół policealnych w Polsce w 2006 r. był równy 10,5%, zaś analogiczne wielkości dla Warszawy, Łodzi, Krakowa i Poznania wyniosły, odpowiednio, 20,7%, 20,9%, 24,5% i 26,1%. We wszystkich miastach objętych analizą, tak jak w całej Polsce ogółem, obserwuje się wzrost udziału uczniów szkół policealnych w populacji osób w wieku od 19 do 21 lat.
6. Między dziewczętami a chłopcami występują zasadnicze różnice w zakresie wyboru kształcenia na poziomie średnim. W latach 2005 i 2006, największe dysproporcja płci obserwowano w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i szkołach artystycznych dających uprawnienia zawodowe, przy czym w dwóch pierwszych przypadkach grupę dominującą stanowią chłopcy, w ostatnim zaś—dziewczęta. W liceach ogólnokształcących i profilowanych różnice proporcji dziewcząt i chłopców nie są już tak wyraźne, ale i tak przeważają w nich dziewczęta. Analogiczny wniosek dotyczy szkół policealnych. Warszawa nie odbiega pod tym względem od reszty kraju. Dla ilustracji, w roku 2005 dziewczęta stanowiły 60% uczniów liceów ogólnokształcących w Polsce, 55% uczniów liceów profilowanych, 38% uczniów techników i aż 70% uczniów szkół

artystycznych. Analogiczne wielkości dla Warszawy wyniosły w tym samym czasie, odpowiednio, 54%, 55%, 29% i 72%. Prawidłowość ta jest charakterystyczna również dla krajów OECD: w 2005 r. w większości z nich dziewczęta przeważały wśród absolwentów programów kształcenia ogólnego na poziomie średnim. Z kolei, w przypadku programów kształcenia zawodowego i ogólnozawodowego na poziomie średnim większość stanowili chłopcy.

7. W latach 2002 – 2006 malał w Warszawie udział absolwentów szkół średnich otrzymujących świadectwo dojrzałości w ogóle uczniów przystępujących do tego egzaminu. Podobne zmiany zachodziły zresztą w całej Polsce, przy czym w niektórych miastach (zwłaszcza w Poznaniu) różnice między poszczególnymi latami były dość dramatyczne. Tak czy inaczej, z punktu widzenia tego kryterium warszawscy uczniowie wypadają gorzej od swoich rówieśników z Krakowa, Łodzi czy Trójmiasta, choć rozbieżność ta pod koniec omawianego okresu była znacznie mniejsza niż na jego początku.

W ogólności, z przedstawionych danych wynika, że współczynnik skolaryzacji dla zasadniczych szkół zawodowych jest niższy niż ten sam współczynnik dla innych typów szkół na poziomie średnim we wszystkich miastach objętych analizą. Jest to w znacznej mierze skutek reformy systemu oświaty zapoczątkowanej w latach 1990. Reforma ta miała na celu podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa polskiego przez upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim i wyższym, a także wyrównywanie szans edukacyjnych. Istotnym elementem tej reformy było głębokie przebudowanie kształcenia zawodowego, polegające na odejściu od nauki konkretnego przedmiotu przy niewielkim tylko udziale wiedzy ogólnej ku połączeniu nauki zawodu z wykształceniem ogólnym; w tym celu stworzono licea profilowane, które miały stać się alternatywą dla zasadniczych szkół zawodowych. Od początku lat 1990., liczba uczniów zasadniczych zawodowych uległa gwałtownemu obniżeniu (Bukowski i Sarzalska, 2005), co znajduje także odzwierciedlenie w omawianych tu danych (choć dane dla Wrocławia nieco od tego wzorca ogólnego odbiegają, albowiem wartość współczynnika skolaryzacji dla szkół zawodowych w tym mieście nieco wzrosła w okresie 2002 - 2006). Fakt, iż Warszawa ma najniższy spośród omawianych miast wskaźnik skolaryzacji w zasadniczych szkołach zawodowych może w przyszłości korzystnie odbić się na jakości kapitału ludzkiego w Warszawie.

Różnice wartości wskaźników skolaryzacji w poszczególnych miastach można w jakiejś mierze wyjaśniać różnicami zawodowymi uczniów (oraz oczekiwaniami ich rodziców), zaś aspiracje te są do pewnego stopnia kształtowane przez oczekiwania co możliwości znalezienia pracy w przyszłości. Mówiąc inaczej, na decyzje uczniów (i ich rodziców) co do kształcenia na poziomie średnim wpływa między innymi to, jak oceniają oni swoje szanse na znalezienie pracy oraz wysokość zarobków po zakończeniu nauki. Jeśli na podstawie dostępnych informacji oczekują, że ukończenie szkoły zawodowej daje im mniejsze szanse na zatrudnienie, wówczas tylko niewielu z nich będzie skłaniać się ku wyborowi zasadniczej szkoły zawodowej. Z kolei, okoliczność, iż w danym mieście bądź jego bezpośrednim pobliżu funkcjonują duże zakłady przemysłowe, które potrzebują robotników wykwalifikowanych i niewykwalifikowanych, może dodatnio odbić się na odsetku uczniów, którzy wybiorą szkołę przygotowującą ich do wykonywania takich zawodów właśnie. Być może w ten sposób, tj. przez odwołanie się do pojęcia aspiracji zawodowych uczniów, można tłumaczyć różnice między poszczególnymi miastami pod względem wskaźników skolaryzacji.

Absolwenci liceów ogólnokształcących zdobywają w trakcie nauki wiedzę ogólną, a zatem fakt, iż Warszawa ma najwyższy spośród analizowanych miast współczynnik skolaryzacji dla liceów ogólnokształcących jest pomyślny z punktu widzenia rozwoju kapitału ludzkiego w Warszawie. Co więcej, naturalnym wyborem dla absolwentów liceów ogólnokształcących jest kontynuowanie nauki na wyższych poziomach kształcenia, policealnym i wyższym, co w dalszym ciągu przyczynia się do podnoszenia się ogólnego poziomu wykształcenia w zbiorowości. Z drugiej strony, tak duża liczba uczniów liceów ogólnokształcących w Warszawie, musi uruchamiać ostrzejszą konkurencję między nimi: nie wszyscy będą mogli dostać się na upragnione studia wyższe z uwagi na ograniczenia co do liczby miejsc na studiach, tym bardziej, że o te same miejsca ubiegają się również osoby spoza Warszawy. Skutkiem ubocznym tej konkurencji może zaś być obszerniejsza przeciętnie wiedza i wyższa jej jakość wśród licealistów warszawskich niż wśród licealistów w innych miastach w Polsce, co, znowuż, jest korzystne dla rozwoju kapitału ludzkiego w Warszawie. Ale konkurencja ta może też wyjaśniać, dlaczego w Warszawie udział absolwentów szkół średnich otrzymujących świadectwo dojrzałości w ogóle uczniów przystępujących do tego egzaminu był niższy niż w niektórych innych miastach w Polsce.

4.1.2. Wyniki egzaminów zewnętrznych

Opisane w poprzednim podrozdziale ilościowe charakterystyki kształcenia na poziomie średnim w Warszawie i innych miastach w Polsce dają niewątpliwie pewne wrażenie o szansach związanych z rozwijaniem kapitału ludzkiego w Warszawie, nie zdają jednak sprawy z tego, z jaką wiedzą uczniowie rozpoczynają naukę w szkołach średnich, a z jaką wchodzą na rynek pracy bądź podejmują naukę na wyższych poziomach kształcenia. W niniejszym podrozdziale próbujemy na te pytania udzielić choćby częściowej odpowiedzi, odwołując się do wyników egzaminów zewnętrznych. Egzaminy te wprowadzono wraz z reformą systemu oświaty w 1999 r. Miały one sprawdzać stopień, w jakim uczniowie opanowali program nauczania w danym typie szkoły. Pierwszy zewnętrzny egzamin gimnazjalny odbył się w 2002 r. Wzięli w nim udział wszyscy uczniowie trzecich klas gimnazjalnych.

Egzamin gimnazjalny mierzy stopień opanowania przez absolwentów gimnazjów umiejętności i wiedzy określonych w standardach oraz w podstawie programowej. W części humanistycznej egzaminu wyróżnia się dwie grupy standardów:

- *czytanie i odbiór tekstów kultury*—który obejmuje między innymi umiejętności czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania i selekcji informacji pochodzących z różnych źródeł, a także ich interpretacji, oraz wskazywania związków przyczynowo-skutkowych
- *tworzenie własnego tekstu*—który sprawdza umiejętności przekształcania tekstu, wnioskowania na podstawie informacji z różnych źródeł, tworzenia tekstu użytkowego (na przykład, zaproszenia), czy tworzenia tekstów poprawnych pod względem doboru słów, składni, logiki czy ortografii i interpunkcji.

Natomiast zadania w części matematyczno-przyrodniczej obejmują następujące standardy:

- *umiejętne stosowanie terminów, pojęć i procedur z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, niezbędnych w praktyce życiowej i dalszym kształceniu*—który ma sprawdzać zdolność odpowiedniego opisu zjawisk i przedmiotów przyrodniczych, praktycznego zastosowania własności figur geometrycznych, wykonywania obliczeń w sytuacjach praktycznych,

- *wyszukiwanie i stosowanie informacji*—czyli umiejętność odczytywania informacji przedstawionej w postaci wykresu czy mapy, a także analizy, interpretacji i przetwarzania informacji,
- *wskazywanie i opisywanie faktów, zależności, w szczególności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych przestrzennych, czasowych*—czyli umiejętność wskazania regularności w przebiegu zdarzeń i funkcjonowaniu systemów bądź układów, stosowania abstrakcyjnego języka symboli algebraicznych, itp.
- *stosowanie zintegrowanej wiedzy do rozwiązywania problemów*—czyli zdolność analizowania sytuacji problemowej oraz tworzenia i realizowania modelu rozwiązania zadania.

W 2007 r. warszawscy gimnazjaliści zdobyli przeciętnie 36,71 punktów w humanistycznej części egzaminu gimnazjalnego, a w części matematyczno-przyrodniczej przeciętnie 30,42 punktów. Rozkłady wyników obu części egzaminu gimnazjalnego różniły się nie tylko średniemi; połowa warszawskich absolwentów gimnazjów uzyskała co najmniej 39 punktów w części humanistycznej, gdy tymczasem analogiczna wielkość dla części matematyczno-przyrodniczej wyniosła 30 punktów. Co więcej, rozkład wyników z części humanistycznej jest lewoskośny w tym sensie, że wynik występujący najczęściej jest wyższy od średniej, natomiast w przypadku części matematyczno-przyrodniczej zachodzi odwrotna zależność: wynik występujący najczęściej jest mniejszy od wyniku średniego. W tabeli 4 zestawiono opisowe miary rozkładów wyników egzaminu gimnazjalnego w 2007 r. dla Warszawy i dla całej Polski.

Tabela 4: Miary rozkładu wyników egzaminu gimnazjalnego w 2007 r. w Polsce i w Warszawie

	Część humanistyczna						Część matematyczno-przyrodnicza					
	Polska			Warszawa			Polska			Warszawa		
	Ogółem	Chłopcy	Dziewczeta	Ogółem	Chłopcy	Dziewczeta	Ogółem	Chłopcy	Dziewczeta	Ogółem	Chłopcy	Dziewczeta
<i>E(X)</i>	31,48	29,39	33,62	36,71	35,28	38,2	25,31	25,77	24,83	30,42	31,13	29,68
<i>Me</i>	33	31	35	39	37	40	23	24	23	30	31	30
<i>d</i>	37	35	39	41	41	44	18	18	18	23	45	22
<i>D(X)</i>	9,78	9,99	9,06	8,38	8,53	7,99	10,22	10,55	9,86	10,89	11,03	10,7
<i>Min</i>	0	0	0	3	3	5	0	0	0	4	4	4
<i>Max</i>	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

E(X)—średnia; *Me*—mediana; *d*—dominanta; *D(X)*—odchylenie standardowe; *Min*—wynik najmniejszy; *Max*—wynik największy

Źródło: obliczenia Biura Edukacji m. st. Warszawy na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej

Przyjrzyjmy się teraz wynikom egzaminu gimnazjalnego w Warszawie w 2007 r. nieco dokładniej. Jak powiedziano wcześniej, humanistyczna część egzaminu obejmowała sprawdzian dwóch standardów: *czytanie i odbiór tekstów kultury* oraz *tworzenie własnego tekstu*. Jeśli przyjąć, że poziom trudności zadań wchodzący w skład obu standardów był zbliżony, wówczas okazuje się, że uczniowie lepiej poradzili sobie z zadaniami wchodzącymi w skład pierwszego z tych standardów. Mówiąc inaczej, absolwenci warszawskich gimnazjów lepiej poradzili sobie z rozumieniem (tak dosłownym, jak przenośnym) i interpretacją czytanych tekstów kultury niż z napisaniem własnego tekstu, spójnego pod względem logicznym i skła-

dniowym.

Z kolei, w przypadku standardów wchodzących w skład matematyczno-przyrodniczej części egzaminu gimnazjalnego rzecz ma się następująco: stosunkowo najlepiej warszawscy gimnazjaliści poradzi sobie z zadaniami wchodzącymi w skład standardu: *wyszukiwanie i stosowanie informacji*—połowa uczniów uzyskała co najmniej 10 punktów na 12 możliwych, zaś wynik średni był równy 9,24. Z kolei, stosunkowo najgorzej zdający poradzi sobie z zadaniami wchodzącymi w skład standardu: *stosowanie zintegrowanej wiedzy do rozwiązywania problemów*—połowa z nich uzyskała co najwyżej 4 punkty na 8 możliwych do zdobycia, przy średniej równej 3,78. Z punktu widzenia umiejętności, jakie obejmują wymienione standardy, można powiedzieć, iż absolwentów gimnazjów warszawskich stosunkowo łatwo przychodzi analiza, interpretacja i przetwarzanie informacji, natomiast twórcze rozwiązywanie problemów czy tworzenie modelu sytuacji problemowej sprawia im więcej trudności.

Wreszcie, spójrzmy jeszcze na wyniki egzaminu gimnazjalnego w Warszawie w 2007 r. pod kątem różnic między dziewczętami a chłopcami. Ogólny obraz, jaki wyłania się z porównania ich wyników, jest taki oto, że dziewczęta uzyskują lepsze niż chłopcy w humanistycznej części egzaminu, natomiast w części matematyczno-przyrodniczej nieznacznie lepsi okazują się chłopcy. Ta ogólna prawidłowość utrzymuje się również wtedy, kiedy spojrzymy na wyniki w obszarach poszczególnych standardów.

Mówiąc krótko, porównanie wyników egzaminu gimnazjalnego w 2007 r. w Warszawie z wynikami tegoż egzaminu w całej Polsce pozwala zauważyć, że uczniowie warszawscy różnią od swoich rówieśników z innych części kraju tym, że uzyskują przeciętnie wyższe wyniki w obu częściach egzaminu oraz w obszarach poszczególnych standardów. Z drugiej zaś strony, są do nich podobni w tym, że lepiej radzą sobie z zadaniami z części humanistycznej niż z zadaniami z części matematyczno-przyrodniczej. Mówiąc inaczej, między gimnazjalistami warszawskimi a gimnazjalistami w całej Polsce nie ma różnic zasadniczych, jakościowych, istnieją natomiast wyraźne różnice ilościowe.

Tabela 5: Porównanie wyników w obszarze standardu wskazywanie i opisywanie faktów, związków i zależności, w szczególności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, przestrzennych i czasowych w Warszawie i w całej Polsce

	Polska			Warszawa		
	Ogółem	Chłopcy	Dziewczęta	Ogółem	Chłopcy	Dziewczęta
<i>E(X)</i>	7,84	7,89	7,78	9,25	9,38	9,11
<i>Me</i>	8	8	7	9	10	9
<i>d</i>	6	6	6	10	12	10
<i>D(X)</i>	3,22	3,29	3,14	3,34	3,38	3,29
<i>Min</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Max</i>	15	15	15	15	15	15

E(X)—średnia; *Me*—mediana; *d*—dominanta; *D(X)*—odchylenie standardowe; *Min*—wynik najmniejszy; *Max*—wynik największy

Źródło: obliczenia Biura Edukacji m. st. Warszawy na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej

Gwoli ścisłości, warto jednak zwrócić uwagę na obszar, w którym między gimnazjalistami

warszawskimi a gimnazjalistami z całej Polski zachodzi różnica nie tylko ilościowa. Otóż w obszarze standardu: wskazywanie i opisywanie faktów, związków i zależności, w szczególności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, przestrzennych i czasowych uczniowie warszawscy nie tylko uzyskują przeciętnie wyższe wyniki niż uczniowie w całej Polsce, ale też rozkład tych wyników jest w Warszawie inny co do kierunku asymetrii. O ile bowiem rozkład wyników w obszarze tego standardu ma kształt prawoskośny w tym znaczeniu, że wynik najczęściej występujący jest niższy od średniego, o tyle w samej Warszawie zachodzi zależność odwrotna: wynik najczęściej występujący jest nieznacznie większy od wyniku średniego. Oba rozkłady porównuje tabela 5.

W pewnym sensie, przedstawione wcześniej rezultaty nie stanowią zaskoczenia. Po pierwsze dlatego, że—jak wynika ze sprawozdania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej—szkoły miejskie uzyskują w obu częściach egzaminu gimnazjalnego średnio wyższe wyniki niż szkoły wiejskie; na tej właśnie podstawie można oczekiwać, że średni wynik będzie w obu częściach egzaminu gimnazjalnego większy w Warszawie niż w innych częściach Polski. Dla przykładu, w połowie szkół w dużych miastach (powyżej 100 tysięcy mieszkańców) średni wynik w części humanistycznej egzaminu był równy 33,8 lub więcej, natomiast w przypadku szkół znajdujących się na wsiach analogiczna wielkość wyniosła 30,5. Co więcej, wyniki szkół wiejskich są znacznie bardziej skupione wokół wartości średniej niż wyniki szkół z dużych miast. Na uwagę zasługuje przy tym okoliczność, że średni wynik szkół wiejskich—co prawda, tylko nieznacznie—wyższy od przeciętnego wyniku szkół znajdujących się w małych miastach (do 20 tysięcy mieszkańców). Powtarzające się systematycznie rozbieżności między dużymi miastami z jednej a mniejszymi miejscowościami i obszarami wiejskimi z drugiej strony świadczą o tym, że wyrównywanie szans edukacyjnych jest procesem długotrwałym.

Różnice między uczniami pod względem wyników egzaminu gimnazjalnego są w jakiejś mierze odzwierciedleniem różnic, jakie między nimi występują pod względem indywidualnych zdolności, motywacji do nauki czy, w ogólności, podejścia do nauki. Niektórzy uczniowie ograniczają się do zapamiętywania materiału omawianego na lekcjach czy zapisanego w podręcznikach, zaś inni starają się samodzielnie zrozumieć czy przeanalizować wiedzę zdobytą w szkole. Ci drudzy wnoszą niewątpliwie większą korzyść z nauki niż ci pierwsi. Jednocześnie, warto pamiętać, iż owo indywidualne podejście do nauki jest uwarunkowane przez sytuację społeczną uczniów, w szczególności, poziom wykształcenia, zawód czy status społeczno-ekonomiczny ich rodziców.⁸ Właśnie wymienione czynniki społeczne i indywidualne pozwalają zrozumieć różnice wyników uczniów w szkołach miejskich i szkołach wiejskich, pośrednio także—różnice między osiągnięciami uczniów warszawskich a uczniów z innych części Polski. W miastach mieszkają osoby lepiej wykształcone, co przekłada się na wykształcenie ich dzieci. W miastach wyższe są również przeciętne zarobki, tym samym rodziny mieszkające i pracujące w miastach mogą przeznaczać większe środki na kształcenie swoich

8 Warto przywołać w tym miejscu analizy prowadzone w oparciu o wyniki międzynarodowych badań PISA (*Programme for International Students Assessment*). Badania te są prowadzone od 2000 r. przez OECD i obejmują uczniów z kilkudziesięciu krajów. Baza danych PISA zawiera informacje nie tylko o wynikach uczniów w poszczególnych sprawdzianach umiejętności, ale też—o wykształceniu i zawodzie ich rodziców, można w związku z tym ocenić, na ile osiągnięcia uczniów są związane z cechami położenia społecznego ich rodziców. Na przykład, uczniowie, których rodzice mają wykształcenie wyższe, uzyskali w badaniu PISA w 2003 r. wyższe wyniki niż uczniowie, których rodzice zakończyli naukę na niższym poziomie (Bukowski i Sarzalska, 2005). Więcej o samym badaniu PISA i jego wynikach—patrz: sprawozdanie z wyników badania w Polsce zamieszczone na stronie internetowej Instytutu Filozofii i Socjologii PAN www.ifispan.waw.pl oraz na stronie badania PISA www.pisa.oecd.org.

Kapitał ludzki w Warszawie na tle innych miast w Polsce

dzieci. Co więcej, dzieci, które uczą się w miastach, mniej czasu spędzają na dojazdach do szkoły i do domu, albowiem szkoły znajdują się bliżej ich domów niż na terenach wiejskich, w konsekwencji, mieszkający w miastach uczniowie mogą więcej czasu przeznaczyć na naukę, powtarzanie i utrwalanie materiału bądź odrabianie lekcji. W miastach więcej jest instytucji zapewniających dostęp do wiedzy, takich jak biblioteki czy ośrodki kultury oferujące, obok lektur i podręczników, także dostęp do internetu. Co więcej, w miastach więcej jest również różnego rodzaju obiektów czy ośrodków sportowych i gimnastycznych, basenów czy kregielni. W miastach, częściej niż na wsiach, organizuje się różne imprezy adresowane do dzieci i młodzieży, które mają na celu pokazanie uczniom nauki od innej strony niż szkoła, a przez to zachęcenie ich do zdobywania i poszerzania wiedzy. Wreszcie, nauczyciele w miastach mogą oczekiwać wyższych wynagrodzeń, a to z kolei może przekładać się na ich satysfakcję z wykonywanego zawodu i w konsekwencji ich zdolność do mobilizowania uczniów do nauki.

Oczywiście, sformułowane wcześniej stwierdzenie, że różnice, jakie występują między gimnazjalistami warszawskimi a gimnazjalistami w całej Polsce, mają charakter różnicy stopnia, nie zaś różnicy jakości, nie ma jednak oznaczać, że różnice te są mało istotne czy trywialne. W istocie, odległość, jaka dzieli absolwentów gimnazjów w Warszawie od absolwentów gimnazjów w całej Polsce jest znacząca. Dość powiedzieć, że właśnie warszawscy gimnazjaliści uzyskali przeciętnie najwyższe w całej Polsce wyniki na egzaminie w 2007 r. W obrębie samej Warszawy obserwuje się naturalnie pewne zróżnicowanie osiągnięć uczniów na tym egzaminie, ale nawet te dzielnice, w których średnie wyniki są najniższe w całej Warszawie, plasują się wyraźnie powyżej średniej krajowej.⁹

Tabela 6: Wyniki uczniów warszawskich i uczniów z całej Polski na ogólnopolskiej skali staninowej

Część humanistyczna									
Stanin	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Przedział punktowy	0 – 12	13 – 17	18 – 23	24 – 29	30 – 35	36 – 39	40 – 42	43 – 45	46 – 50
Polska*	4 (4,20)	7 (6,48)	12 (11,33)	17 (16,04)	20 (21,84)	17 (16,78)	12 (11,21)	7 (7,77)	4 (4,33)
Warszawa	1,15	2,46	5,10	9,42	18	18,54	18,01	16,01	11,31
Część matematyczno-przyrodnicza									
Przedział punktowy	0 – 10	11 – 13	14 – 16	17 – 20	21 – 26	27 – 33	34 – 40	41 – 45	46 – 50
Polska*	4 (3,36)	7 (7,34)	12 (11,4)	17 (16,93)	20 (20,76)	17 (16,77)	12 (12,94)	7 (7,03)	4 (3,46)
Warszawa	1,44	3,66	6,53	11,04	17,21	18,68	18,22	13,83	9,38

* Liczby oznaczają procenty uczniów w poszczególnych staninach. W nawiasach obok procentu teoretycznego podano procent obserwowany

Źródło: obliczenia Biura Edukacji m. st. Warszawy na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz *Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2007*

Innym sposobem ujęcia różnic między Warszawą a całą Polską pod względem wyników

⁹ Dzielnicą, w której zdający uzyskali przeciętnie najniższe wyniki, była Praga Północ. Średni wynik w humanistycznej części egzaminu wyniósł tam 33,29, natomiast w części matematyczno-przyrodniczej 26,34. Pełne zestawienie wyników dla dzielnic Warszawy można znaleźć na stronie Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie: www.oke.waw.pl.

egzaminu gimnazjalnego w 2007 r. jest wyrażenie tych wyników w skali *standardowej dziewiątki*, zwanej zazwyczaj skalą *staninową*. Skala ta obejmuje dziewięć poziomów, *staninów*, przy czym poszczególne poziomy, uwzględniające stopień trudności arkusza egzaminacyjnego, odpowiadają grupom wyników od najniższych do najwyższych. Korzyść posługiwania się skalą standardowej dziewiątki polega na tym, że ze względu na stałość założeń (kolejne przedziały punktowe grupują zawsze ten sam teoretyczny procent wyników), skala ta umożliwia najwygodniejszą interpretację wyników egzaminu. Zestawienie wyników uczniów warszawskich i uczniów w całej Polsce na ogólnopolskiej skali standardowej dziewiątki zamieszczono w tabeli 6.

Podsumowując, fakt, iż gimnazjaliści warszawscy tak znacznie odbiegają od swoich rówieśników z innych miast i innych regionów w Polsce może dodatnio wpłynąć na jakość kapitału ludzkiego w Warszawie w przyszłości, zważywszy na to, że egzamin gimnazjalny sprawdza nie tylko wiedzę uczniów, ale też ich umiejętność samodzielnego myślenia, wnioskowania czy wyszukiwania informacji i proponowania rozwiązania problemów, czyli umiejętności, które w gospodarce opartej na wiedzy odgrywają niebagatelną rolę. Z drugiej strony, zważywszy na to, jak doniosłe znaczenie dla osiągnięć uczniów ma ich otoczenie społeczne, zwłaszcza rodzinne, należy pamiętać, że różnica między gimnazjalistami warszawskimi a ich rówieśnikami z innych miejscowości może świadczyć nie tyle o większych zdolnościach tych pierwszych, ile o niedostatkach czy deficytach otoczenia społecznego i instytucjonalnego uczniów w mniejszych miastach i na wsiach.

4.2. Kształcenie na poziomie wyższym

Omawianie kształcenia na poziomie wyższym w Warszawie, a w szczególności porównanie pod tym względem Warszawy z innymi ośrodkami akademickimi w Polsce, wygodnie jest zacząć od analizy rankingów szkół wyższych. Rankingi takie regularnie sporządzają tygodniki „Polityka” i „Wprost” od kilkunastu już lat. Oba rankingi różnią się metodologią i zakresem, ale różnic tych nie będziemy w tym miejscu omawiać; dość powiedzieć, że w przypadku rankingu tygodnika „Wprost” jednostką analizy są poszczególne uczelnie, natomiast w przypadku rankingu „Polityki”—wybrane kierunki studiów. Z punktu widzenia celów niniejszego opracowania daleko istotniejsze jest jednak pytanie o to, na co zwracano uwagę przy sporządzaniu tych rankingów. „Wprost” największą wagę (60%) przypisał „zapleczu intelektualnemu” uczelni, na które to zaplecze składają się, między innymi, osiągnięcia naukowe kadry i jakość pracy naukowej (publikacje w czasopiśmie o międzynarodowym zasięgu, udział w międzynarodowych programach badawczych), itp. Podobne informacje uwzględnił również ranking tygodnika „Polityka”, choć przypisał im mniejszą wagę (jedynie 35% wyniku ogólnego). Można więc powiedzieć, że oba rankingi mają pewną wartość wskaźnikową, choć, oczywiście, należy je traktować z pewną ostrożnością.

Przyjrzyjmy się zatem wynikom dla roku 2007; zaczynajmy od publikacji „Wprost”. Po pierwsze, Uniwersytet Warszawski, Szkoła Główna Handlowa, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego i Akademia Wychowania Fizycznego zajęły 1. miejsce w swoich kategoriach wśród uczelni publicznych.¹⁰ Po wtóre, Politechnika Warszawska, Akademia Pedagogiki Spe-

¹⁰ W przypadku uczelni państwowych wyróżniono następujące kategorie: uniwersytety, uczelnie techniczne, uczelnie ekonomiczne, uczelnie rolnicze, uczelnie pedagogiczne, akademie wychowania fizycznego, uczelnie medyczne, uczelnie artystyczne. Szkoły niepaństwowe podzielono natomiast na szkoły biznesu i zarządzania

cialnej w Warszawie, warszawska Akademia Medyczna oraz Akademia Muzyczna w Warszawie ustąpiły w swoich kategoriach jedynie swoim krakowskim odpowiednikom. Po trzecie, ranking szkół niepublicznych pokazuje podobny obraz: na 5 uczelni, które zajęły 1. miejsce w kategorii: niepaństwowe szkoły biznesu i zarządzania, 3 to szkoły warszawskie. Podobnie, w kategorii: prywatne szkoły niebiznesowe 5 uczelni zajęło ex aequo 1. miejsce, przy czym 3 z nich to uczelnie z Warszawy. Po czwarte, spośród 26 uczelni państwowych i 18 prywatnych zaliczonych przez tygodnik „Wprost” do „klasy międzynarodowej”, odpowiednio, 6 i 9 to uczelnie warszawskie. Mówiąc inaczej, ponad jedna piąta szkół publicznych i połowa szkół niepublicznych, które „Wprost” uznał za placówki o klasie międzynarodowej, to uczelnie warszawskie.

Ranking tygodnia „Wprost” przedstawia jedynie pewien obraz ogólny i nie daje odpowiedzi na pytanie o to, jakie kierunki kształcenia na danej uczelni w większym, a jakie w mniejszym stopniu odpowiadają za jej pozycję w rankingu. Innymi słowy, sama tylko informacja o ogólnym wyniku uzyskanym przez poszczególną szkołę wyższą to za mało, chciałoby się bowiem wiedzieć, jakie dziedziny wiedzy nauki, kierunki i specjalności stanowią o jej sile, a jakie o jej słabości. Lukę tę usiłuje częściowo wypełnić ranking sporządzony przez tygodnik „Polityka”; częściowo, ponieważ ranking ten ogranicza się wyłącznie do siedmiu najpopularniejszych, to jest, najchętniej wybieranych przez studentów, kierunków kształcenia: ekonomii i zarządzania, informatyki, pedagogiki, politologii, prawa, psychologii i socjologii. Spójrzmy zatem na te wyniki, przy czym uwagę za każdym razem ograniczamy do pierwszych 10 pozycji w każdej z kategorii. Zacznijmy od uczelni niepublicznych. Po pierwsze, warszawskie uczelnie niepubliczne uzyskują najwyższe noty we wszystkich kategoriach niepublicznych z wyłączeniem prawa, gdzie najlepszy okazuje się Wydział Prawa i Administracji UJ. Po wtóre, wśród najlepszych jednostek warszawskie uczelnie reprezentuje na ogół kilka jednostek. Dla przykładu, wśród 10 najlepszych wydziałów w kategorii: ekonomia i zarządzanie znalazły się aż 4 warszawskie: Szkoła Główna Handlowa (1. miejsce), Wydział Nauk Ekonomicznych UW (3. miejsce), Wydział Zarządzania UW (5. miejsce) oraz Wydział Inżynierii Produkcji (9. miejsce). Analogicznie, w kategorii kierunków informatycznych Warszawę reprezentują trzy jednostki: Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki UW (1. miejsce), Wydział Elektroniki i Technik Informatycznych oraz Wydział Matematyki i Technik Informatycznych Politechniki Warszawskiej (odpowiednio, 5. i 9. miejsce). Wreszcie, analiza rankingu uczelni niepublicznych skłania do podobnego wniosku: warszawskie uczelnie uzyskują najwyższe noty we wszystkich kategoriach z wyjątkiem pedagogiki. Podobnie, w niemal wszystkich kategoriach, z wyłączeniem, znowuż, pedagogiki, na 10 najlepszych przypada kilka uczelni jednostek warszawskich: Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych, Wyższa Szkoła Informatyki Stosowanej i Zarządzania oraz Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Informatyczna w kategorii: informatyka, Collegium Civitas i Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w kategorii: nauki polityczne.

Rankingi wyższych uczelni mają znaczną wartość informacyjną dla absolwentów, którzy podejmują decyzję o wyborze studiów, a także dla samych uczelni, ale również dla pracodawców. W lutym 2008 r., Polskie Stowarzyszenie Zarządzania Kadrami oraz Szkoła Główna Handlowa przeprowadziły badania „Rekrutacja i wizerunek pracodawcy”; badanie objęło 342 dużych pracodawców z całej Polski. Uczestników badania, czyli pracodawców, pytano między innymi o uczelnie wyższe preferowane przez nich w tym znaczeniu, że absolwentów tych

oraz szkoły niebiznesowe.

właśnie uczelnie zatrudniłyby u siebie chętniej niż absolwentów innych uczelni. Przy czym w badaniu wyróżniono tylko kilka kierunków studiów: ekonomię/zarządzanie, informatykę, nauki polityczne, pedagogikę, prawo i psychologię. Uzyskane wyniki niejako potwierdzają wzór, który wyłonił się z analizy omawianych wyżej rankingów szkół wyższych. A zatem, Uniwersytet Warszawski okazał się uczelnią najczęściej wskazywaną przez pracodawców w przypadku wszystkich kierunków z wyłączeniem prawa, gdzie prym wiedzie Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego (ten sam wydział Uniwersytetu Warszawskiego zajął drugie miejsce), oraz ekonomii/zarządzania, gdzie „zwycięzcą” okazała się Szkoła Główna Handlowa. Co więcej, wśród najlepiej ocenianych przez przedsiębiorców uczelni znajduje się na ogół kilka jednostek warszawskich. Dla przykładu, Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki UW znajduje się na pierwszym miejscu w kategorii: informatyka, ale na miejscach 3. i 4. znalazły się dwa wydziały Politechniki Warszawskiej. Analogicznie, Szkoła Główna Handlowa jest najwyżej przez przedsiębiorców oceniana w kategorii uczelni ekonomicznych, ale na miejscach 6. i 7. znalazły się dwa ekonomiczne wydziały Uniwersytetu Warszawskiego.

Oczywiście, przytaczane tu dane nie muszą wcale oznaczać, że uczelnie najczęściej wskazywane przez pracodawców są rzeczywiście uczelniami najlepszymi pod względem jakości kształcenia czy adekwatności wiedzy i umiejętności zdobywanych przez ich absolwentów do wymagań rynku pracy. Owszem, preferencje pracodawców w tym względzie mogą być w jakiejś mierze rezultatem ich wcześniejszych doświadczeń—to znaczy, absolwenci preferowanych przez nich uczelni okazywali się najbardziej wartościowymi z ich punktu widzenia pracownikami—ale w jakiejś mierze także z oczekiwań: skoro określone uczelnie systematycznie pojawiają się na czele prasowych rankingów szkół wyższych, będą one przyciągać najzdolniejszych i najambitniejszych absolwentów szkół średnich, chcących po zakończeniu studiów znaleźć możliwie najlepszą pracę. Analogiczne oczekiwania mogą pojawić się po stronie studentów: skoro określone uczelnie systematycznie pojawiają się na czele prasowych rankingów szkół wyższych, pracodawcy będą szczególnie chętnie zatrudniać absolwentów tych właśnie uczelni, dlatego właśnie warto na nich studiować.

Na zakończenie tej części jeszcze krótka uwaga. We wszystkich cytowanych zestawieniach tak Uniwersytet Warszawski, jak inne stołeczne uczelnie znajdują się w zdecydowanej czołówce, co z punktu widzenia oceny stanu kapitału ludzkiego w Warszawie stanowi niewątpliwie okoliczność korzystną. Powód do optymizmu w tym względzie znika jednak, kiedy zmieni się punkt odniesienia. W rankingu 500 uczelni z całego świata, ogłaszanym od kilku lat przez badaczy z szanghajskiego uniwersytetu Jiao Tong, znalazły się tylko dwa uniwersytety z Polski: Warszawski i Jagielloński, i to dopiero w czwartej setce. Co więcej, najlepsze polskie nie zmieściły się w pierwszej setce uniwersytetów europejskich.

Częściowej odpowiedzi na pytanie o ocenę takiego stanu rzeczy dostarcza analiza kryteriów oceny uwzględnionych w wymienionych wyżej rankingach. Otóż o pozycji poszczególnego uniwersytetu decyduje kilka składowych: a) liczba laureatów Nagrody Nobla i Medali Fieldsa; b) liczba autorów najczęściej cytowanych prac w danej dyscyplinie nauki; c) liczba artykułów ogłoszonych w prestiżowych czasopismach naukowych *Science* i *Nature*; d) liczbie cytowań w międzynarodowych czasopismach, tworzących tzw. listę filadelfijską. Z tego punktu widzenia, niska pozycja Uniwersytetu Warszawskiego w rankingu Jiao Tong odzwierciedla sytuację nauki w Polsce w ogóle, nie zaś specyfikę kształcenia wyższego w Warszawie.

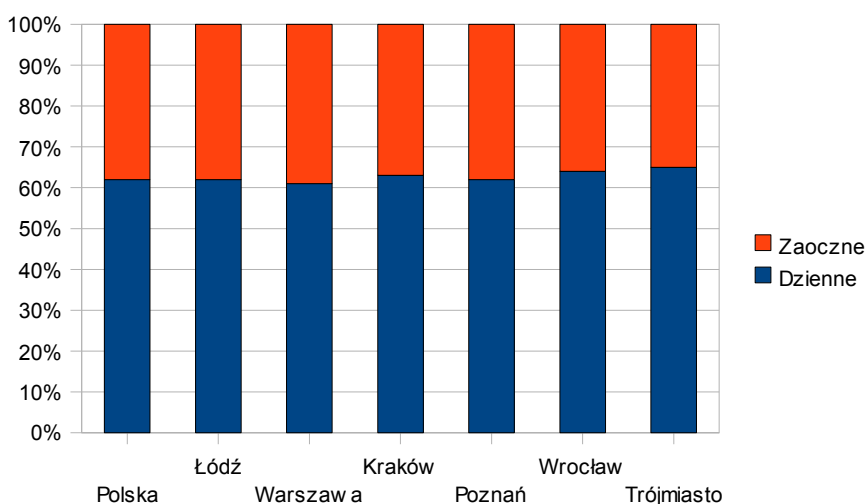
Przejdźmy teraz do bardziej szczegółowego omówienia struktury i jakości kształcenia na

poziomie wyższym w Warszawie na tle innych ośrodków akademickich w Polsce.

4.2.1. Kształcenie na poziomie wyższym w Warszawie w ujęciu wskaźnikowym

Liczba wszystkich studentów w Polsce na wszystkich rodzajach uczelni wyższych na studiach tak stacjonarnych, jak niestacjonarnych wyniosła w roku 2006 niemal 2 miliony osób, przy czym aż 15% tej liczby stanowili studenci kształcący się w Warszawie. Oczywiście, prawdopodobnie znaczna część osób, które studiują w Warszawie, dojeżdża na studia z innych miast bądź też mieszka w Warszawie tymczasowo, by po ukończeniu nauki wrócić do swojej rodzinnej miejscowości, tym samym wiedza, którą zdobędą w trakcie nauki, nie będzie wykorzystana w tworzeniu i rozwijaniu kapitału ludzkiego w Warszawie. Tak czy inaczej, udział studentów warszawskich w ogólnej liczbie studentów w Polsce jest bardzo wysoki, warto w związku z tym przyjrzeć się nieco bliżej strukturze kształcenia na poziomie wyższym w Warszawie i innych miastach Polski i spróbować w ten sposób odpowiedzieć na pytanie o to, pod jakimi względami, poza czysto ilościowymi, szkolnictwo wyższe w Warszawie różni się od szkolnictwa wyższego w innych miastach i w całym kraju ogółem.

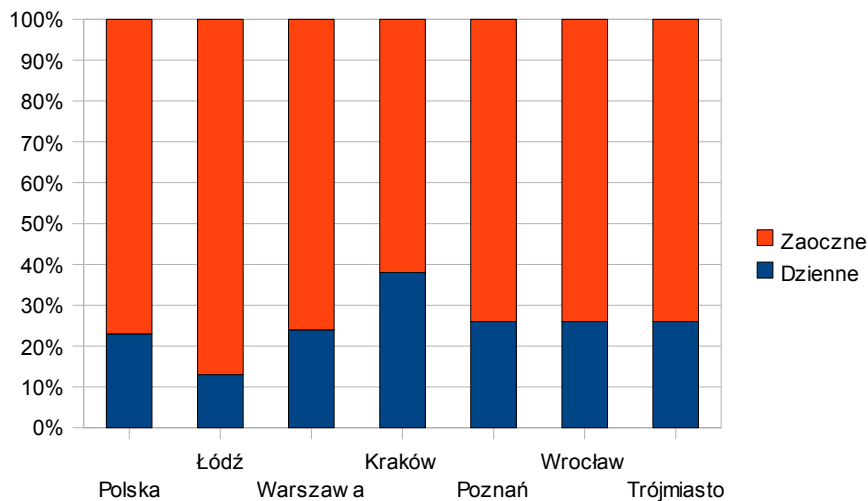
Dwie trzecie wszystkich polskich studentów w roku 2006 kształciło się w uczelniach publicznych. W przypadku Krakowa, odsetek ten sięgał 80%, w Poznaniu, Wrocławiu i Trójmieście przekraczał 70%, natomiast w Łodzi i Warszawie oscylował wokół 55%. Udział studentów uczelni niepublicznych w ogólnej liczbie studentów był w przypadku Warszawy i Łodzi wyższy od średniej dla całego kraju.



Rysunek 4.2: Studenci według trybu studiów w 2006 r.: uczelnie publiczne. Źródło: Bank Danych Regionalnych GUS

Jeśli chodzi o tryb studiów, studenci studiów dziennych stanowili niemal dokładnie połowę (49%) wszystkich studentów w Polsce w roku 2006. Odsetek ten był nieco niższy w Warszawie i wyniósł niespełna 45%, natomiast w Łodzi nieznacznie tylko przekroczył 40%, natomiast w Poznaniu i Trójmieście, a zwłaszcza—we Wrocławiu i Krakowie przeważali liczeb-

nie studenci studiów dziennych. Powtarza się zatem pewna prawidłowość, jaką zaobserwowaliśmy wcześniej, to znaczy, struktura kształcenia w Warszawie i Łodzi odbiega od średniej krajowej w kierunku przeciwnym do struktury kształcenia w pozostałych miastach uwzględnionych w analizie. Znowuż, okoliczność, iż wśród studentów warszawskich uczelni przeważają studenci studiów niestacjonarnych, nie musiałaby mieć większego znaczenia z punktu widzenia budowania kapitału ludzkiego w Warszawie, gdyby jakość kształcenia na poziomie wyższym nie zależała od trybu studiów. Tymczasem wskazuje się, że jakość kształcenia na studiach zaocznych jest w istocie gorsza niż na studiach dziennych, z tego chociażby powodu, że liczba zajęć w tym trybie nauki jest znacznie ograniczona.



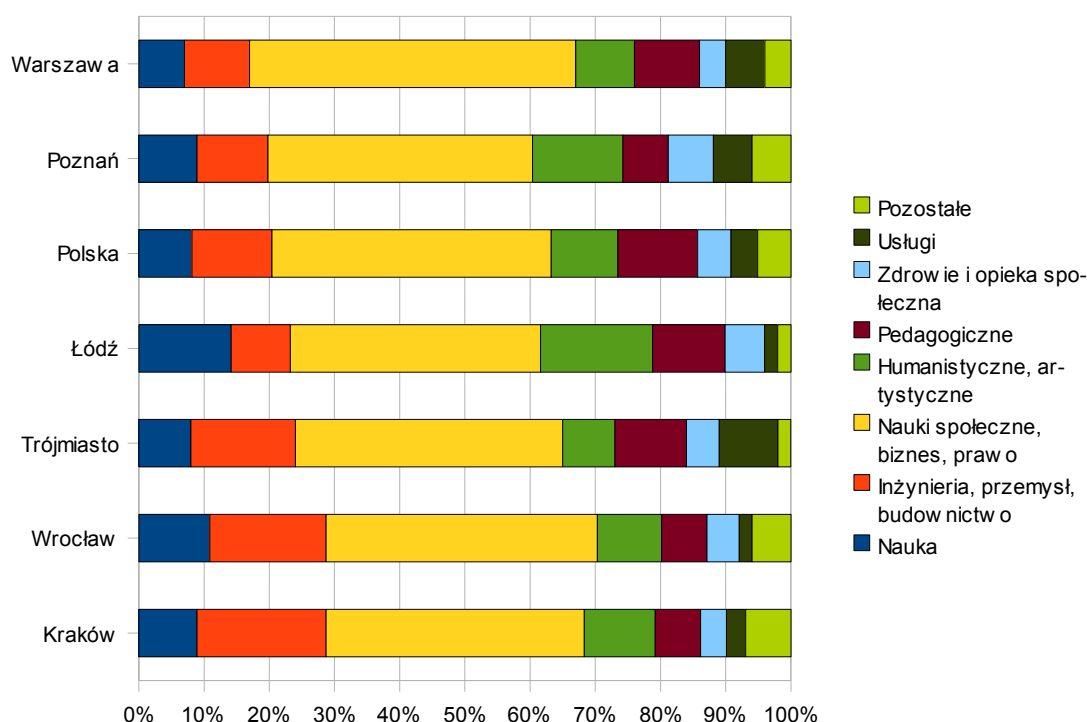
Rysunek 4.3: Studenci według trybu studiów w 2006 r.: uczelnie niepubliczne.
Źródło: Bank Danych Regionalnych GUS

Kiedy jednak spojrzymy na strukturę kształcenia według trybu studiów w uczelniach publicznych i niepublicznych z osobna, wyłoni się zgoła odmienny obraz (patrz: rysunki 4.2 i 4.3). W tych pierwszych dominowali studenci studiów stacjonarnych—w roku 2006 stanowili oni 62% ogółu studentów szkół publicznych w Polsce. Odsetek ten wyglądał bardzo podobnie we wszystkich miastach objętych niniejszą analizą. Natomiast w przypadku uczelni niepublicznych, sytuacja wygląda dokładnie odwrotnie: zdecydowaną większość, bo aż 77%, wszystkich studentów szkół niepublicznych w Polsce stanowili uczestnicy studiów niestacjonarnych. W większości miast uwzględnionych w niniejszych rozważaniach, z wyłączeniem Łodzi i Krakowa, sytuacja nie odbiegała od średniej krajowej. W przypadku Łodzi, udział studentów studiów niestacjonarnych w ogóle studentów studiów niepublicznych znacznie przewyższał analogiczną wielkość dla całego kraju i wyniósł aż 87%. Natomiast dane dotyczące Krakowa odchylają się od przeciętnej w całym kraju w drugą stronę: spośród wszystkich studentów uczelni niepublicznych 62% studiowało w trybie niestacjonarnym. A zatem, fakt, iż wśród studentów uczelni warszawskich przeważali w roku 2006 studenci studiów niestacjonarnych można tłumaczyć (i) większym niż w całym kraju odsetkiem studentów szkół niepublicznych oraz (ii) tym, że wśród studentów uczelni niepublicznych przeważali—tak w Warszawie, jak w skali całego kraju—uczestnicy studiów zaocznych.

Przyjrzyjmy się teraz strukturze kierunkowej studiów wyższych w Warszawie oraz w in-

Kapitał ludzki w Warszawie na tle innych miast w Polsce

nych miastach w Polsce. 42% wszystkich polskich studentów w roku 2006 uczyło się na kierunkach z zakresu nauk społecznych, biznesu i prawa, dalsze 22% studiowało przedmioty humanistyczne i artystyczne oraz pedagogikę. Zaledwie jedną piątą ogółu studentów stanowili uczestnicy kierunków przyrodniczych, ścisłych i inżynierijno technicznych. Warto zwrócić uwagę na różnice, jakie występują pod tym względem między poszczególnymi miastami. Kraków i Wrocław odróżniają się od średniej krajowej wyższym odsetkiem studentów przedmiotów ścisłych i technicznych (po 29% w każdym z miast). Z kolei, w Łodzi większy jest niż w całym kraju udział studentów kierunków humanistycznych, artystycznych i pedagogiki (28%). Natomiast w przypadku Warszawy uwagę zwracają stosunkowo wysoki odsetek studentów nauk społecznych, biznesu i prawa (50%) z jednej strony i dość niski odsetek studentów kierunków matematyczno-przyrodniczych i technicznych z drugiej (17%).



Rysunek 4.4: Struktura kierunkowa kształcenia na poziomie wyższym w Polsce w 2006 r. Źródło: Bank Danych Regionalnych GUS

Uruchomienie i prowadzenie kierunków z zakresu nauk społecznych, biznesowych i prawa nie jest z punktu widzenia uczelni tak kosztowne, jak otwieranie kierunków przyrodniczych, technicznych czy inżynierskich, nie wymaga bowiem wyposażenia laboratoriów, pracowni komputerowych, zakupu odpowiednich odczynników itp. Dlatego też licznym uczelniom stosunkowo łatwo jest otworzyć takie kierunki, jak marketing, zarządzanie czy stosunki międzynarodowe w odpowiedzi na szybko rosnący popyt na edukację na poziomie wyższym. Zjawisko to występuje w większym nasileniu na uczelniach niepublicznych, dlatego w ich ofercie edukacyjnej dominuje tylko kilka najbardziej modnych i najczęściej wybieranych przez studentów kierunków. A zatem, skoro w populacji studentów warszawskich uczelni przeważają studenci uczelni niepublicznych i skoro uczelnie posiadają w swojej ofercie głównie studia na

kierunkach społecznych, ekonomicznych czy prawniczych, fakt ten zdaje się w jakiejś mierze tłumaczyć, dlatego udział studentów tych kierunków w ogóle warszawskich studentów jest tak wysoki.

Z drugiej strony, należy pamiętać, że omawiane dane nie zawierają informacji o tym, jaką część studentów w danym mieście stanowią osoby mieszkające na co dzień w innych miejscowościach, a jedynie dojeżdżający do danego miasta na zajęcia. Udział takich osób zwłaszcza w zbiorowości studentów studiów zaocznych jest z pewnością znaczący. W raporcie *Studenci Warszawy 2004*, odsetek studentów warszawskich szkół wyższych, którzy pochodzą z Warszawy szacuje się na 41,8%, natomiast odsetek studentów, którzy pochodzą z „bliskich okolic Warszawy” wyniósł, według cytowanego badania, 16,8%.¹¹ Innymi słowy, nawet jeśli studentów pochodzących z Warszawy i jej bliskich okolic połączymy w jedną kategorię, ich udział w ogólnej liczbie studentów warszawskich uczelni w 2004 r. nie przekracza 60%. Oznacza to, że ponad 40% ogólnej liczby studentów warszawskich to osoby pochodzące spoza Stolicy. Wielkość ta wydaje się duża, choć z drugiej strony trudno to jednoznacznie ocenić, ponieważ brakuje porównywalnych danych z innych ośrodków uniwersyteckich w Polsce.¹²

Co więcej, w raporcie *Studenci Warszawy 2004* zamieszczono również informacje o miejscu pochodzenia studentów według rodzaju i trybu studiów, przy czym jeśli chodzi o pierwszą zmienną wyróżniono trzy kategorie: studia magisterskie/inżynierskie, magisterskie uzupełniające i licencjackie, natomiast w przypadku trybu studiów rozróżniono między studentami studiów dziennych i wieczorowych; badanie nie obejmowało studentów studiów zaocznych. Zaczniemy od rodzaju studiów; odsetek studentów pochodzących z Warszawy oraz jej najbliższych okolic był najniższy w przypadku studentów studiów magisterskich/inżynierskich i wyniósł 55,7% (odpowiednio, 39,4% i 16,3%), natomiast w przypadku studiów magisterskich uzupełniających i studiów licencjackich wielkości te wyniosły, odpowiednio 69% (51% + 18%) i 70,7% (51,4% + 19,3%).

Wynik ten trudno jednoznacznie interpretować z uwagi na to, że w analizie rozpatrywano studentów szkół publicznych i niepublicznych łącznie. Można jednak przypuszczać, że studia licencjackie są bardzo często prowadzone przez uczelnie prywatne, są więc płatne, a to oznacza, że koszt czesnego w połączeniu z wysokimi kosztami utrzymania się w Warszawie może być dość trudny do udźwignięcia dla osób pochodzących z mniejszych miejscowości, gdzie średnie dochody są niższe niż w Warszawie. Studenci pochodzący z takich miejscowości studiują raczej na uczelniach publicznych (UW, PW, SGH), gdzie nie tylko nie muszą płacić za studia, ale mogą też liczyć na różne formy wsparcia ze strony uczelni i samorządu studenckiego, na przykład, stypendia socjalne, zakwaterowanie w akademiku czy dopłaty do stołówek. Na studia płatne mogą natomiast pozwolić sobie studenci pochodzący z Warszawy i jej najbliższych okolic, zwłaszcza ci, którzy mieszkają jeszcze z rodzicami i/lub są na ich utrzymaniu, i dlatego prawdopodobnie studenci tacy są statystycznie nadreprezentowani wśród stu-

11 Badanie zostało przeprowadzone na losowej próbie 1500 studentów warszawskich szkół wyższych, państwowych i niepaństwowych.

12 Co prawda, instytut badawczy CEM przeprowadził w 2007 r. badanie studentów Krakowa. Odsetek studentów pochodzących z Krakowa w próbie wyniósł w tym badaniu zaledwie 25%. Wynik ten jednak trudno uznać za podstawę wnioskowania o udziale studentów pochodzących z Krakowa i spoza Krakowa w populacji studentów krakowskich szkół wyższych, ponieważ badanie to nie zostało przeprowadzone na próbie losowej. Respondentów rekrutowano w pobliżu uczelni wyznaczonych do badania w kilku lokalizacjach. Możliwe więc, że osoby spoza Krakowa chętniej godziły się na udział w badaniu, bądź, że chętniej uczęszczają na zajęcia, i dlatego ich udział w próbie jest tak duży.

dentów studiów licencjackich.¹³

Jeżeli zaś chodzi o studia magisterskie uzupełniające, są one podejmowane przez osoby, które już uzyskały licencjat bądź tytuł inżyniera. Osoby takie nierzadko pracują—w niepełnym wymiarze godzin lub korzystając z elastycznych form zatrudnienia. Studentom pochodzącym spoza Warszawy, którzy po ukończeniu studiów pierwszego stopnia, wrócili do rodzinnej miejscowości i tam podjęli pracę, łączenie pracy ze studiami uzupełniającymi w Warszawie musiałyby sprawiać trudność, stąd też prawdopodobnie wynika ich stosunkowo niewielki udział w ogólnej liczbie studentów studiów uzupełniających.

W analogiczny sposób można zresztą wyjaśniać niski odsetek studentów pochodzących spoza Warszawy wśród uczestników studiów wieczorowych. Zgodnie z wynikami zamieszczonymi w raporcie *Studenci Warszawy 2004* udział studentów z Warszawy i okolic w ogólnej liczbie studentów studiów wieczorowych wyniósł 75,8% (57% + 18,8%). Studia wieczorowe to studia odpłatne, podejmują je więc najczęściej osoby pochodzące z lepiej sytuowanych rodzin, znajdujące się na utrzymaniu rodziców bądź takie, które w ciągu dnia pracują, a popołudniami biorą udział w zajęciach.¹⁴ Studenci pochodzący z mniejszych miejscowości oraz z terenów wiejskich, którzy na czas studiów przenoszą się do Warszawy, po ukończeniu nauki często wracają do swoich rodzinnych miejscowości, by tam podjąć pracę. Studenci tacy myślą raczej o tym, by możliwie szybko ukończyć studia z możliwie wysokimi wynikami, dlatego korzystniejszą dla nich formą studiowania są studia dzienne, nie zaś wieczorowe i stąd prawdopodobnie bierze się relatywnie mały udział studentów pochodzących spoza Warszawy wśród studentów wieczorowych.

Konieczne jest w związku z tym rozważenie dwóch kwestii. Po pierwsze, związku decyzji o wyborze kierunku studiów z kształceniem na poziomie średnim, w szczególności, umiejętności matematycznych uczniów, motywacji do nauki matematyki i innych przedmiotów ścisłych, itp. Jeżeli uczniowie warszawskich szkół średnich uzyskują słabsze wyniki niż ich rówieśnicy z innych miast Polski w egzaminach zewnętrznych z matematyki, mniej chętnie wybierają przedmioty ścisłe na poziomie rozszerzonym na egzaminie maturalnym, wówczas fakt ten może tłumaczyć stosunkowo wysoki odsetek studentów kierunków społecznych i humanistycznych, a jednocześnie niski odsetek studentów kierunków ścisłych i technicznych w ogóle studentów warszawskich uczelni.

Natomiast druga kwestia, która wymaga szczegółowego zbadania, wiąże się z udziałem osób dojeżdżających na studia, czyli osób, które mieszkają i pracują poza miastem swoich studiów i de facto nie zamierzają przenieść się do tego miasta ani w trakcie, ani po zakończeniu studiów. Jeśli, jak można przypuszczać, odsetek takich osób jest w populacji studentów wyższy w Warszawie niż w innych miastach Polski i jeśli, dodatkowo, migranci ci częściej niż inni studenci wybierają studia na kierunkach społecznych czy ekonomicznych, wówczas okoliczność ta może nieco zakłócać faktyczny obraz stanu kapitału ludzkiego w Warszawie.

13 O trafności tego przypuszczenia może świadczyć fakt, że niemal 70% studentów studiów licencjackich mieszka z rodzicami; dla całej próby odsetek ten wyniósł 50%. Jednocześnie, blisko 35% studentów studiów magisterskich uzupełniających ma swoje mieszkanie (przy odsetku dla całej próby równym 13%), a jedynie niespełna 30% z nich wciąż jeszcze mieszka z rodzicami.

14 Świadczy o tym fakt, że tak odsetek osób mieszkających z rodzicami, jak odsetek osób mających własne mieszkanie były wśród studentów studiów wieczorowych wyższe niż w całej próbie.

4.2.2. Jakość kształcenia na poziomie wyższym w Warszawie

Z punktu widzenia innowacyjności gospodarki, istotna jest nie tylko liczba osób z wykształceniem wyższym, które wchodzi na rynek pracy, i dopasowanie oferty edukacyjnej szkół wyższych do wymagań rynku pracy, lecz również, a może przede wszystkim jakość wiedzy i umiejętności zdobywanych przez studentów w trakcie nauki. O ile wzrastająca nieprzerwanie od początku lat 1990. liczba studentów i absolwentów szkół wyższych w Polsce może stanowić powód do optymizmu, bo świadczy o upowszechnianiu się kształcenia na poziomie wyższym, a także o świadomości korzyści wynikających z posiadania wyższego wykształcenia, o tyle refleksja nad jakością tego kształcenia może skłaniać do pewnych obaw.

Zacznijmy od pewnych uwag ogólnych. Wydaje się, że można zasadnie przyjąć, iż jakość kształcenia na poziomie wyższym jest uzależniona tak od trybu studiów, jak od tego, czy uczelnia jest publiczna, czy nie. Zajęcia na studiach zaocznych odbywają się najczęściej kilka razy w miesiącu, w czasie weekendów, z uwagi więc na te ograniczenia czasowe oferta edukacyjna dla studentów nie może być tak różnorodna, jak w przypadku studiów dziennych. Co więcej, ponieważ liczba spotkań w trakcie całego semestru jest niewielka, a zajęcia odbywają się w formie intensywnej, zakres omawianego na nich materiału ogranicza się na ogół do tego, co niezbędne studentom danej dziedziny. Ponadto, studenci studiów zaocznych zazwyczaj pracują w ciągu tygodnia, a z wykładowcami spotykają się jedynie w trakcie zjazdów, nie może więc wytworzyć się więź między nauczycielem a uczniem, która pozwalałaby studentom na poszerzenie swojej wiedzy i zdobywanie kwalifikacji wykraczających poza te objęte programem studiów.

Ten ostatni aspekt nie jest zresztą specyficzny dla studiów zaocznych, lecz w jakiejś mierze dotyczy ogólnie kształcenia na poziomie wyższym w Polsce, zwłaszcza na kierunkach cieszących się największą popularnością. O ile bowiem liczba studentów, jak powiedziano, rosła od początku lat 1990. w imponującym tempie, o tyle wzrost liczebności kadry naukowej był znacznie wolniejszy. Ponadto, wielu wykładowców podejmuje się prowadzenia zajęć w kilku uczelniach jednocześnie, co dodatkowo utrudnia nawiązanie bardziej zindywidualizowanego kontaktu ze studentami. Doprowadziło to w pewnym momencie do sytuacji wręcz patologicznej: niektórzy studenci otrzymywali dyplom ukończenia wyższej uczelni na podstawie pracy napisanej nie przez siebie, lecz przez osoby trzecie bądź firmy, które zakładano specjalnie w tym celu. Ryzyko wykrycia oszustwa było stosunkowo niewielkie, zważywszy na to, że przy dużej liczbie podopiecznych wykładowcy nie zawsze mogli szczegółowo przyglądać się pracom poszczególnych osób. W reakcji na to zjawisko i w celu zabezpieczenia się na przyszłość przed tego rodzaju praktykami, uczelnie wymagają obecnie od swoich studentów składania prac dyplomowych nie tylko w formie maszynopisu, lecz również w formie elektronicznej, która jest następnie skanowana przez specjalne programy antyplagiatowe.

Brak odpowiedniego kontaktu wykładowców ze studentami oraz mało urozmaicona oferta programowa to również powód niższej jakości kształcenia w uczelniach prywatnych w porównaniu z publicznymi. Zapewnienie kształcenia na odpowiednio wysokim poziomie wymaga poniesienia znacznych nakładów na zakup właściwego wyposażenia do sal dydaktycznych, sprzętu komputerowego i oprogramowania, książek, czasopism specjalistycznych i innych materiałów mających pomóc studentom w studiowaniu. Koszty poniesione w związku z inwestycjami w infrastrukturę uczelnie prywatne skłonne byłyby przenieść na swoich studentów, ustalając stosownie wysokie czesne. Ale wtedy niewielu studentów mogłoby sobie pozwolić na takie studia, więc uzyskanie zwrotu z takiej inwestycji byłoby trudne. Z tych powodów

uczelnie niepubliczne często nie posiadają odpowiedniego zaplecza, choćby bibliotek. Uczelnie prywatne otwierają w pierwszym rzędzie takie kierunki studiów, które można uruchomić bez ponoszenia znacznych nakładów, a więc, na przykład, kierunki społeczne czy marketing i zarządzanie. Ponadto, szkoły takie często zakładane są w małych miastach i mają charakter lokalny w tym znaczeniu, że z ich oferty korzystają wyłącznie mieszkańcy miast, w których szkoły te są umiejscowione oraz miejscowości położonych w ich bezpośrednim otoczeniu. Z uwagi na to, że są one oddalone od większych ośrodków akademickich, szkoły takie nie utrzymują też kontaktów z innymi instytucjami naukowymi, ich studenci nie mają więc dostępu do obszernej i aktualnej wiedzy z zakresu studiowanych przedmiotów.

Z punktu widzenia jakości kształcenia na poziomie wyższym, studia można więc podzielić na płacone, gdzie jakość jest, przeciętnie, niższa, oraz studia bezpłatne na uczelniach publicznych, gdzie jakość jest wyższa. Obok powodów już wymienionych, do przyczyn tego różnicowania można zaliczyć również sposób rekrutacji. Studentami studiów dziennych w uczelniach państwowych zostają osoby, które uzyskały odpowiednio wysoki wynik na egzaminie wstępnym, a także dobre lub bardzo dobre oceny na egzaminie maturalnym. Natomiast kryteria naboru na studia płacone są dużo łagodniejsze, od kandydatów nie wymaga się zdawania egzaminów wstępnym, a jedyną barierą jest konieczność opłacania czesnego. Ich studentami zostają więc nierzadko osoby, które nie zdołały dostać się na studia bezpłatne bądź nawet nie próbowały się na nie dostać z obawy przed zbyt trudnymi egzaminami. Natomiast wysokie wymagania oraz silna konkurencja na egzaminach wstępnych sprawiają, że studentami studiów bezpłatnych zostają najlepsi absolwenci szkół średnich.

Problemy kształcenia na poziomie wyższym w Warszawie są w jakiejś mierze takie same, jak w całej Polsce, choć inna jest z pewnością ich skala. Mówiąc inaczej, w Warszawie, tak jak w całej Polsce, występuje różnica między studiami odpłatnymi i nieodpłatnymi, i musi występować, wynika bowiem z przyczyn, na jakie wcześniej zwróciliśmy uwagę: liczba godzin zajęć na studiach zaocznych, oraz w uczelniach prywatnych, jest często mniejsza niż na analogicznych kierunkach w uczelniach publicznych i na studiach dziennych, mniejszy jest także ich wybór. Ale pod innymi względami, spośród tych, o jakich była mowa powyżej, różnice między studiami odpłatnymi i nieodpłatnymi w Warszawie nie muszą już być tak wyraźne, jak w całej Polsce. Zwróćmy bowiem uwagę na to, że studenci warszawscy, niezależnie od tego, czy studiują na uczelniach publicznych, czy prywatnych, na studiach dziennych czy zaocznych, mają dostęp do licznych bibliotek naukowych utworzonych przy poszczególnych szkołach wyższych oraz przy poszczególnych wydziałach w ramach tych szkół. Biblioteki te posiadają w swoich zasobach pozycje tak krajowej, jak zagranicznej literatury specjalistycznej, prenumerują najważniejsze czasopisma branżowe, a do innych umożliwiają dostęp za pośrednictwem elektronicznych baz danych. Co więcej, możliwość korzystania z tych bibliotek nie jest ograniczona do studentów tylko tej uczelni, przy której zostały one utworzone, co jest istotne zwłaszcza dla studentów niektórych uczelni prywatnych, które posiadają w najlepszym razie dość szczupłe zasoby biblioteczne. Mówiąc inaczej, studenci warszawscy mają więc szansę rozwijania własnej wiedzy i zainteresowań, jeśli już nie w drodze indywidualnych konsultacji z wykładowcami, to choćby przez własne poszukiwania w branżowej literaturze.

Po wtóre, problem braku kontaktu studenta z wykładowcą, bądź kontaktu wysoce utrudnionego, jest typowy raczej dla uczelni prywatnych działających w mniejszych miejscowościach, albowiem, jak powiedziano wcześniej, wykładowcy takich szkół często dojeżdżają do nich z innych miast tylko na zajęcia. W dużych ośrodkach akademickich, takich właśnie, jak War-

szawa, utrzymanie stałego kontaktu z wykładowcą jest jednak łatwiejsze. Prywatne szkoły wyższe w Warszawie często dysponują swoją własną kadrą dydaktyczną, wykładowcy do dyspozycji studentów nie tylko w trakcie wykładów czy konwersatoriów, lecz również w trakcie dyżurów akademickich, itp. Z drugiej strony, nawet jeżeli poszczególne uczelnie prywatne nie mają swojej własnej kadry i posiłkuje się wykładowcami z innych uczelni działających w Warszawie, kontakt z nimi jest mimo wszystko prosty o tyle, że na osobiste konsultacje z wykładowcami studenci nie muszą jeździć do innych miast.

Po trzecie, o niektórych przynajmniej niepublicznych szkołach wyższych w Warszawie można powiedzieć, że poziomem i jakością nauczania dorównują uczelniom publicznym, a pod względem wyposażenia sal dydaktycznych i pracowni badawczych niekiedy nawet je przewyższają. Największe i najbardziej znane prywatne szkoły wyższe w Warszawie nie ograniczają się w swojej działalności do dydaktyki—co jest przecież typowe dla zdecydowanej większości prywatnych uczelni w Polsce—ale prowadzą również własne badania naukowe. Co jednak istotne, zbudowane na potrzeby tych badań laboratoria i inne ośrodki naukowo-badawcze służą nie tylko samym badaczom, lecz również studentom, którzy mogą z nich korzystać w trakcie prac nad rozprawami magisterskimi czy doktorskimi.

Oczywiście, to samo można prawdopodobnie powiedzieć o studentach uczelni prywatnych w innych dużych ośrodkach akademickich w Polsce: w Krakowie, Wrocławiu, Poznaniu czy Łodzi. Również i tam studenci mogą korzystać z zasobów bibliotek uniwersyteckich i innych uczelni publicznych, brać udział w wykładach otwartych i debatach organizowanych przez inne uczelnie, korzystać z łatwiejszego dostępu do kadry dydaktycznej, itp. Siłą Warszawy jest jednak to, na co zwracaliśmy uwagę na samym początku niniejszego rozdziału, a mianowicie to, że to właśnie warszawskie uczelnie cieszą się opinią najlepszych w całym kraju, o czym świadczą przytaczane wcześniej rankingi szkół wyższych.

4.2.3. Wpływ organizacji pozarządowych na kapitał ludzki Warszawy

Na zakończenie tego rozdziału, dodajmy jeszcze kilka słów o roli, jaką w kształtowaniu i rozwijaniu kapitału ludzkiego w Warszawie odgrywają organizacje pozarządowe. Są one, oczywiście, obecne we wszystkich regionach Polski. Specyficzną cechą Warszawy jest jednak to, że swoje siedziby mają tu organizacje pozarządowe o największym wpływie na rozwój trzeciego sektora w Polsce, organizacje wspierające inne organizacje pozarządowe (tzw. infrastrukturalne) i organizacje grantodawcze. 25 z 50 takich organizacji ogółem ma siedzibę w Warszawie. Przykładem podmiotów tego typu są np. Fundacja im. Stefana Batorego, Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce, Stowarzyszenie KLON/JAWOR, Instytut Spraw Publicznych. Są to złożone organizacje, których roczne przychody przekraczają 1 mln złotych, co pozwala im na zatrudnianie wykwalifikowanych pracowników i inwestowanie w ich rozwój. Profesor Piotr Gliński wymienia zdolność trzeciego sektora do samorozwoju, a także wybitne jednostki w nim działające jako mocne strony polskiego ruchu obywatelskiego (por. Gliński, Lewenstein i Siciński, 2001). Samorozwój można rozumieć w terminach stopniowej profesjonalizacji i rozwoju instytucjonalnego, które zawsze następują poprzez wzrost kompetencji ludzi tworzących te organizacje, oraz jako rozwój kontaktów z otoczeniem, współpracę z ekspertami i akademikami.

Co więcej, z uwagi na misję organizacji infrastrukturalnych i grantodawczych, polegającą w dużej mierze na dążeniu do trwałej zmiany społecznej, wewnętrzne i zewnętrzne działania

edukacyjne przyczyniają się bezpośrednio do wzrostu kapitału ludzkiego tkwiącego w samych organizacjach, a także w instytucjach, społecznościach, do których te działania są kierowane. Działania edukacyjne mają dwojaką formę – zorganizowanych kursów, czy warsztatów oraz formę uczenia się przez działanie (*learning by doing*). Pierwsza forma jest szczególnie promowana przez Europejski Fundusz Społeczny; pracownicy organizacji, które w ostatnich latach pozyskały środki z funduszy unijnych, przeszły przez cykl szkoleń miękkich i szkoleń specjalistycznych. Druga forma kształcenia, charakterystyczna dla pierwszej połowy lat 1990. pozwoliła na transfer wiedzy—stylu zarządzania, standardów działania organizacji pozarządowych—który dokonał się w dużej mierze dzięki różnym programom pomocowym finansowanym przez rozwinięte demokracje (np. US AID). Osoby, które w swojej karierze zawodowej przeszły taki „trening”, stały się często „nośnikami zmian” w zakresie kultury organizacyjnej i standardów pracy.

Należy również wymienić dużą rolę warszawskich organizacji pozarządowych—nie tylko infrastrukturalnych, czy grantodawczych—jako instytucji, które poprzez promowanie wolontariatu i organizację programów stażowych przyczyniły się i przyczyniają się do nabywania kwalifikacji przez osoby młode, nieposiadające jeszcze doświadczenia zawodowego, osoby, które starają się przekwalifikować, czy też członków tych grup społecznych, których specyficzne potrzeby i/lub sytuacja życiowa utrudniają zatrudnienie na otwartym rynku pracy (np. osoby niepełnosprawne, rodzice samotnie wychowujący dzieci, itp.).