

OD ANALFABETYZMU DO WYKSZTAŁCENIA WYŻSZEGO

Wprowadzenie

Wiedza i jej wykorzystanie są nieodłącznymi elementami życia człowieka. Niezależnie od miejsca zamieszkania, rodzaju aktywności ekonomicznej, ustroju gospodarczego, człowiek korzysta z gromadzonej przez lata wiedzy i używa jej do osiągnięcia konkretnego celu. Współcześnie wiedza i jej praktyczne zastosowanie stają się coraz ważniejsze, gdyż umiejętności tworzenia i absorpcji wiedzy stanowią główny czynnik rozwoju gospodarczego, także układów przestrzennych. Wiedza jest atrybutem mieszkańców danego terytorium i utożsamiana jest z ogółem posiadanych – przez ludzi i instytucje – informacji wraz z umiejętnością ich wykorzystania.

Rozważając kwestie związane z wiedzą, należy zwrócić uwagę na jej niejednorodność. Powszechnie wyróżnia się dwa jej typy: skodyfikowaną (formalną) i ukrytą (niewyartykułowaną) (Polanyi 1966; Nonaka, Takeuchi 1995). Na wymienione dwa rodzaje wiedzy można spojrzeć z perspektywy sposobu ich nabywania i przekazywania. Wiedza skodyfikowana jest stosunkowo łatwo przekazywalna. Można ją pozyskać poprzez takie źródła jak np. książki, prasa, internet i inne media, a przede wszystkim przez edukację, wykształcenie zdobyte przez uczestnictwo w systemie szkolnictwa. W analizach przestrzennych, zróżnicowań ekonomicznych czy społecznych wiedzę danej grupy ludzi (mieszkańców danego obszaru) w kontekście gospodarczym najczęściej określa się mianem kapitału ludzkiego, który z kolei mierzony jest przez poziom wykształcenia ludności. Stanowi to przybliżenie posiadanych zasobów wiedzy formalnej przez daną społeczność. Wiedza ukryta z kolei znajduje się w umysłach ludzi, w ich intuicji, zachowaniach oraz rozwija się przez doświadczenie, rozwiązywanie problemów, interakcje i wymaga umiejętności interpersonalnych¹. Wiedza nieskodyfikowana jest silnie powiązana z miejscem, wynika z kontekstu i specyfiki obszaru oraz pochodzi z różnych źródeł – nauki, tradycji,

¹ Można do niej zaliczyć też tzw. wiedzę lokalną (por. Adamski i in. 2007). Charakteryzuje ją zakorzenienie w lokalnym kontekście ekonomicznym, społecznym i kulturowym. Jest to wiedza wynikająca z długotrwałego doświadczenia, bardzo często przekazywana ustnie z pokolenia na pokolenie w nieformalnych, rodzinnych czy sąsiedzkich relacjach. Jej charakter powiązany bywa z wiekiem, płcią czy przynależnością społeczną tych, którzy ją przekazują i nabywają.

kultury i gospodarki regionu, jest w pewnym stopniu subiektywna. Wiedza ukryta postrzegana jest jako kluczowa w procesach tworzenia nowej wiedzy, jej transfer odbywa się w procesie socjalizacji, w którym bliskość (w sensie dystansu fizycznego, ale także poznawczego, społecznego) pomiędzy ludźmi jest szczególnie istotna.

Wiedzę traktować należy jako dobro, którego posiadanie umożliwia, tudzież ułatwia zaspokajanie elementarnych i wyższych potrzeb człowieka. Jest ona dobrem „ulotnym” (mogącym np. ulec zapomnieniu, zniekształceniu, dezaktualizacji), ale zarazem posiada ważne cechy specyficzne: a) nie zużywa się w procesie produkcyjnym i istnieje możliwość jej powielania; b) przekazując wiedzę, człowiek nie pozbywa się jej, ale jest ona nadal w jego posiadaniu; c) wiedzę można dosyć łatwo pozyskać (przy odpowiedniej motywacji i warunkach), a następnie mieć wyłączność na korzystanie z niej; d) wiedza przynależna konkretnemu człowiekowi może w łatwy sposób przemieścić się z danego terytorium (m.in. Drucker 1994; Nonaka, Takeuchi 1995). Stąd też m.in. migracje zawsze stanowiły czynnik kształtujący potencjał rozwojowy obszarów, a bez zbytnej przesady można stwierdzić, że przeprowadzenie się ludzi oznacza przemieszczanie się w przestrzeni wiedzy, specyficznych, wyuczonych i udoskonalonych przez pokolenia sposobów działania (tzw. *know-how*) (Hudson 2005).

W przypadku analiz przestrzennych i różnic pomiędzy obszarami wiedzę traktuje się jako czynnik rozwoju układów terytorialnych. Przyjmuje się, że pozytywną sytuacją są wysokie udziały osób dobrze wykształconych, negatywną – słabo wykształconych. Koncentracja osób z większymi umiejętnościami, lepiej wykształconych wpływa na ogólny poziom rozwoju nie tylko przez wzrost produktywności, lecz także wzrost zapotrzebowania na siłę roboczą (większa przedsiębiorczość) czy też wzrost jakości obszaru – wyższy standard zainwestowania. Jednak wiedza to nie tylko zasób umożliwiający zwiększanie dochodowości i efektywności gospodarki. Jest ona również kluczowym składnikiem środowiska społecznego, umożliwiającym sprawne działanie regionu (obszaru) (Gössling, Rutten 2007). Wiedza jest zatem fundamentem zdolności rozwojowych obszarów, stanowi o sile / słabości układów terytorialnych. Tym samym jest ona także istotna dla możliwości rozwojowych obszarów wiejskich, które należą do podstawowych układów przestrzennych. Wiejskie układy przestrzenne mają w większości państw, także w Polsce, swoją specyfikę: cechują się ogólnie niskim poziomem wiedzy formalnej, niższym niż w miastach. Za to upośledzenie (szczególnie względem miast) odpowiadają przede wszystkim różnice w dostępności oraz warunkach i jakości kształcenia na wszystkich poziomach edukacji. W związku z rozproszonym systemem osadnictwa wiejskiego

oraz punktowym i skoncentrowanym charakterem tradycyjnych źródeł wiedzy mieszkańcy wsi mają utrudniony do nich dostęp (Fujita i in. 1999).

Celem tego rozdziału jest identyfikacja prawidłowości przestrzennych w zakresie zmian występowania analfabetyzmu i wykształcenia wyższego, jakie zachodziły na polskiej wsi w latach 1918–2018. W analizie skoncentrowano się na dwóch okresach: w sposób szczegółowy omówiono zjawisko analfabetyzmu w międzywojniu oraz wzrost znaczenia wykształcenia wyższego współcześnie, ukazując wpływ transformacji systemowej na zmianę w podejściu do wiedzy w gospodarce i społeczeństwie. Zarówno zjawisko analfabetyzmu, jak i wykształcenia wyższego przedstawiono w takim samym układzie, z odniesieniem do struktur demograficznych mieszkańców.

Okres międzywojenny: likwidacja analfabetyzmu

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r. należało sprostać wielu wyzwaniom natury politycznej, gospodarczej, społecznej, organizacyjnej czy technicznej. Jednym z nich były bardzo niskie kompetencje edukacyjne mieszkańców ziem polskich. Spuścizną okresu zaborczego był wysoki poziom analfabetyzmu mieszkańców kraju, sięgający 40% populacji. Był on przestrzennie zróżnicowany. Udział analfabetów wśród dorosłej ludności dawnego zaboru pruskiego wynosił 5%, wśród mieszkańców Galicji – 40%, wśród mieszkańców Królestwa Polskiego – 57%. Na kresach – był najwyższy, choć niemożliwy do ustalenia (*Historia Polski w liczbach* 1994). Stąd też już na początku funkcjonowania niepodległego państwa jednym z najpilniejszych zadań w sferze społecznej było zapewnienie dostępu do wykształcenia. Herkulan Weigt (1919, s. 31) stwierdzał, że „za mało mamy ludzi oświeconych, tj. takich, co ukończyli szkołę ludową, za mało wykształconych, co ukończyli szkołę średnią – za mało wreszcie ludzi z wykształceniem uniwersyteckim, najdotkliwiej zaś brak wykształconych zawodowo”. Braki te były szczególnie znaczące w obliczu wyzwań gospodarczych, albowiem niski poziom wykształcenia przyczyniał się do tego, że produktywność pracy jednego mieszkańca polskich ziem była blisko trzy razy mniej warta niż w innych lepiej rozwiniętych państwach (np. Francji). Warto zauważyć, że dostrzegano wówczas istotną rolę wiedzy formalnej w tworzeniu fundamentów gospodarki. „Do przeszłości należą czasy, kiedy wystarczyło umieć siać, orać czy zajmować się jakimś rzemiosłem, nie posiadając elementarnych chociażby podstaw wykształcenia, to jest umiejętności czytania, pisania i rachunków” (Cezak 1929, s. 123). Procesy rozwojowe – rozwój technologiczny, konieczność nabywania nowych informacji – doprowadziły do stanu, w którym

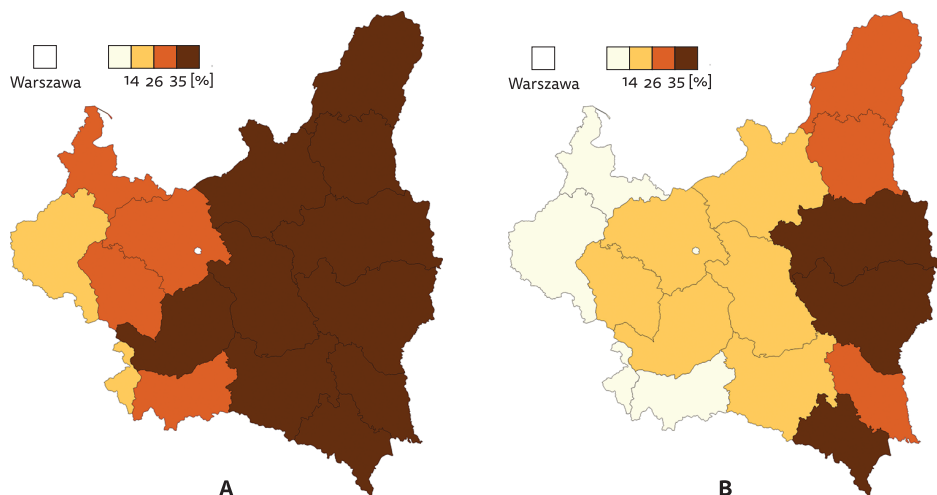
sama wiedza nieformalna przestała być wystarczająca w przypadku większości rodzajów aktywności na rynku pracy.

W 1921 r. liczba nieumiejących czytać ani pisać zmniejszyła się do 33,1% w skali kraju. Przyczyniło się do tego m.in. powszechne otwieranie szkół². Należy podkreślić, że wyzwaniem ówczesnych czasów było ujednoczenie programów nauczania, języka edukacji oraz możliwości kształtowania się transferu wiedzy niejawniej w szkołach w różnych częściach kraju, ze względu na bardzo odmienny kontekst społeczno-kulturowy oraz masowe migracje ludności³. Ta kulturowa odmienność była powodowana m.in. zróżnicowaniem narodowym oraz wyznaniowym ludności ziem ówczesnej Polski. W tamtym czasie 85% analfabetów mieszkało na wsi, przy czym ludność wiejska stanowiła 75% populacji kraju.

W 1931 r. liczba analfabetów uległa zmniejszeniu względem 1921 r. o 12 p.p., do poziomu 22,6% w skali kraju, na wsi udział ten sięgał 27%. Istotny jest przestrzenny obraz tego zróżnicowania. W 1931 r. wyraźnie zaznaczają się trzy pasy województw – od wschodu z największym analfabetyzmem, do zachodu z najmniejszym (rys. 1). Co istotne, w zestawieniu z 1921 r. widać wyraźny postęp szczególnie w województwach: śląskim (spadek analfabetyzmu o 90%), pomorskim, poznańskim (blisko 70%). Najgorzej walka z analfabetyzmem wypadła w województwach stanisławowskim i tarnopolskim (spadek o niewiele ponad 20%). Taki stan rzeczy ściśle związany był z liczbą funkcjonujących szkół powszechnych przypadających na mieszkańców (Korbel, Sawicki 1925). Tam, gdzie dostępność do elementarnej edukacji była lepsza, analfabetyzm został w większym stopniu zredukowany. Kolejnym istotnym elementem wyjaśniającym takie zróżnicowanie były cechy kulturowe mieszkańców. Jak podaje Piotr Stańczyk (2016) najwyższym poziomem analfabetyzmu w 1921 r. odznaczała się ludność prawosławna (72%, kobiety – 87%), która dominowała na niektórych obszarach województw wschodnich. W przypadku mieszkańców wsi występował podobny wzór zróżnicowań przestrzennych jak dla ogółu ludności Polski, co wynika z faktu, że to właśnie mieszkańcy wsi w głównej mierze byli osobami niepotrafiącymi czytać i pisać (rys. 2).

² Zob. rozdział J. Domalewskiego, *Szkoła wiejska jako moderator zmian systemowych*, w niniejszym tomie.

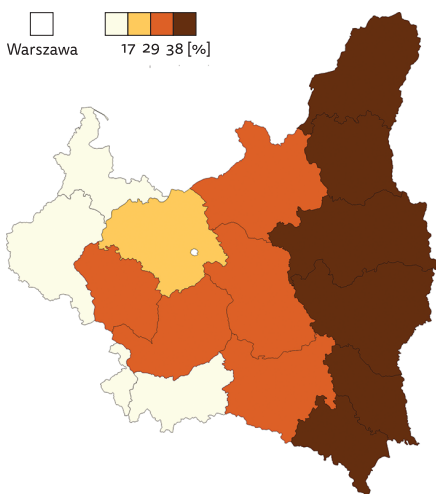
³ Ważne było również w tym kontekście „wytworzenie atmosfery edukacyjnej”, dzięki której możliwe było przekazywanie przez nauczycieli treści nie tylko programowych, ale także społecznych.



Rys. 1.

Udział analfabetów (osób nieumiejących czytać ani pisać) w ogólnej liczbie mieszkańców w województwach w latach 1921 (A) i 1931 (B)

Źródło: oprac. własne na podstawie danych zawartych w *Historii Polski w liczbach* (1994).



Rys. 2.

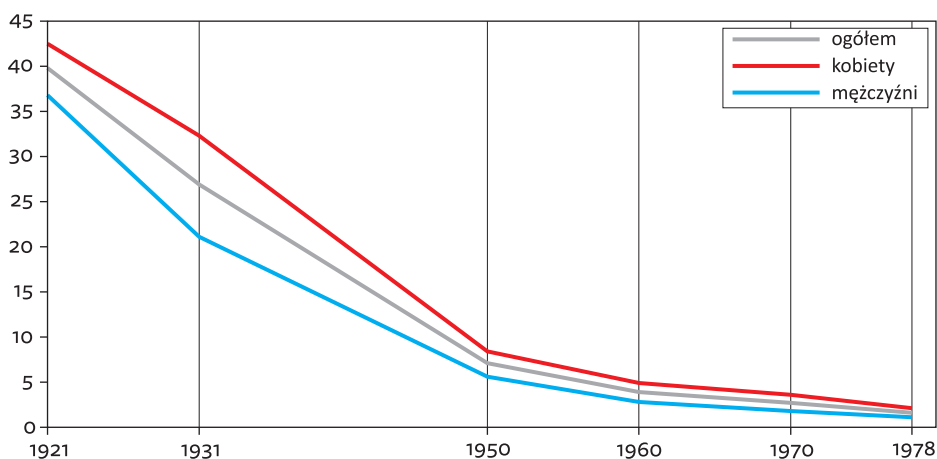
Udział analfabetów (osób nieumiejących czytać ani pisać) w ogólnej liczbie mieszkańców wsi w województwach w 1931 r.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych zawartych w *Historii Polski w liczbach* (1994).

Konsekwencją systematycznej poprawy dostępności oświaty było znaczne obniżenie poziomu analfabetyzmu na obszarach wiejskich w Polsce, szczególnie w rocznikach młodszych. Warto nadmienić, że w 1919 r. wprowadzono

siedmioletni obowiązek szkolny. Jednak w przypadku obszarów wiejskich nie zawsze był on możliwy do spełnienia: „Dzieci, których mieszkanie jest więcej niż 3 km odległe od szkoły, jako też dzieci, których mieszkanie oddzielone jest od szkoły przeszkodą naturalną, są wolne od obowiązku szkolnego” (*Dekret o obowiązku szkolnym 1919*, s. 195)⁴.

Ostateczna likwidacja analfabetyzmu przypada na okres po II wojnie światowej; w 1950 r. tylko niewiele ponad 7% mieszkańców wsi było analfabetami. Dotyczyło to głównie ludzi w starszym wieku. Tak więc ludność wiejska w całości została wyposażona w minimum wiedzy formalnej. Stanowić to mogło podstawę pod dalszy rozwój zasobów wiedzy na wsi. Dalszy konsekwentny spadek doprowadził do zaniku zjawiska – pod koniec lat siedemdziesiątych XX w. tylko 1,6% osób mieszkających na wsi nie potrafiło czytać i pisać (rys. 3).



Rys. 3.

Analfabetyzm na obszarach wiejskich w Polsce w latach 1921–1978 (w %)

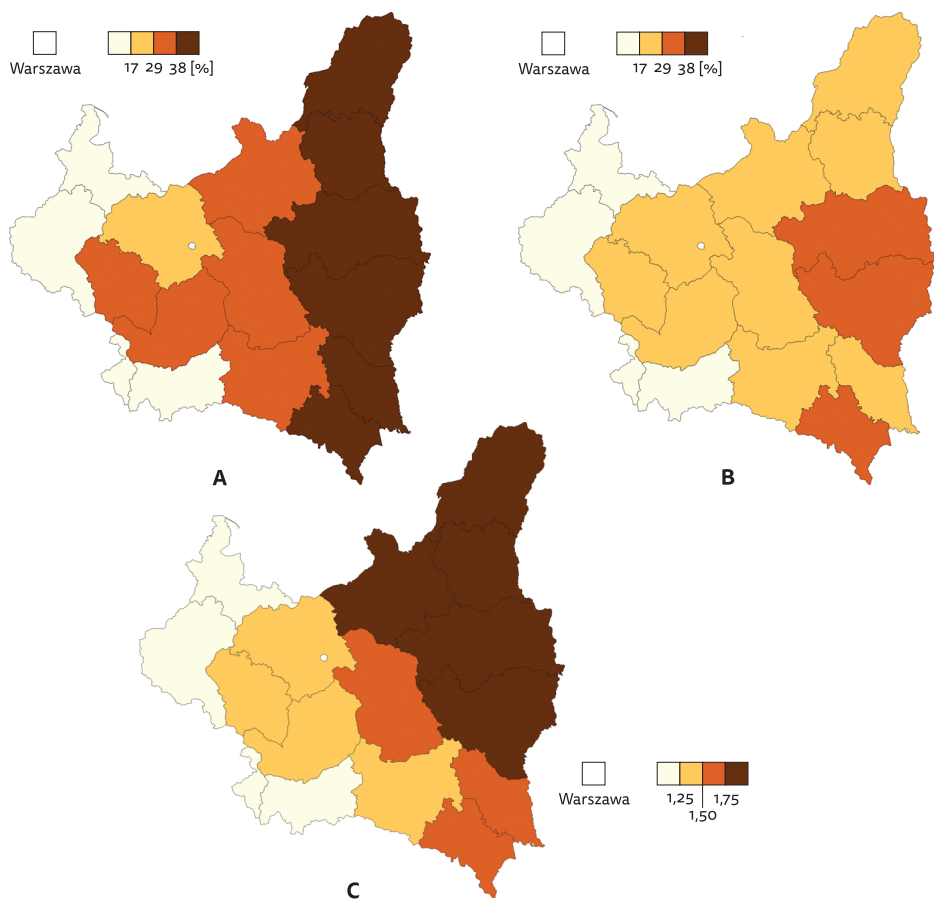
Źródło: oprac. własne na podstawie danych ze spisów powszechnych.

Cechą charakterystyczną okresu międzywojennego był znacznie większy odsetek ludności nieumiejącej czytać i pisać wśród kobiet niż wśród mężczyzn. Nadwyżka analfabetek wśród kobiet jest zauważalna szczególnie we wschodniej części kraju (rys. 4). Było to konsekwencją tradycyjnie określonej roli kobiety w rodzinie i społeczeństwie⁵, polegającej na prowadzeniu gospodarstwa

⁴ Zob. rozdział A. Rosnera, M. Stanny, *Przemiany struktury społeczno-zawodowej ludności wiejskiej*, w niniejszym tomie.

⁵ Zob. rozdział S. Michalskiej, *Rodzina wiejska w genderowej perspektywie, czyli o sytuacji kobiet*, w niniejszym tomie.

domowego, opiece nad dziećmi i w przypadku większości kobiet wiejskich pracą na roli. Zajęcia te nie wymagały umiejętności pisania i czytania. Wiedza formalna nie była potrzebna również w związku z niskim stopniem aprobaty dla podjęcia pracy przez kobiety poza własnym gospodarstwem oraz *de facto* brakiem takiej możliwości na większości obszarów wiejskich. Zofia Wygodzina (1916, s. 3) zauważa, że „mężczyzna (choćby to był bardzo młody parobek) – [...] jest gospodarzem. Obejmując umysłem całość interesów gospodarstwa, decyduje także gospodarz o najważniejszych postanowieniach gospodarstwa



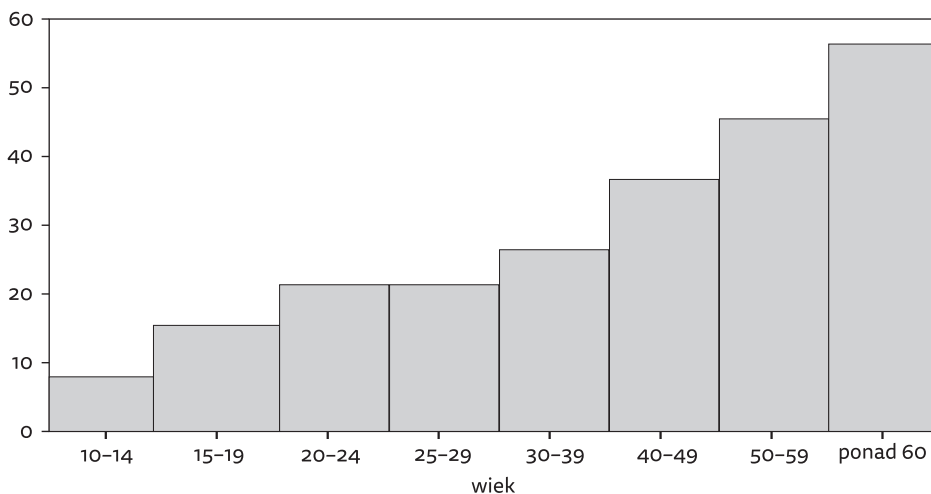
Rys. 4.

Udział analfabetów (osób nieumiejących czytać ani pisać) w ogólnej liczbie kobiet (A) i mężczyzn (B) mieszkających na wsi w 1931 r. oraz nadwyżka udziału analfabetów wśród kobiet w relacji do grupy mężczyzn (C)

Źródło: oprac. własne na podstawie danych zawartych w *Historii Polski w liczbach* (1994).

tw. «babskiego» – kobiecie zaś przysługuje prawo doradzania, naradzania i rozradzania”.

W tym okresie zauważalny jest również bardzo wyraźny związek pomiędzy poziomem analfabetyzmu a wiekiem mieszkańców wsi – w 1931 r. wśród młodzieży uczącej się (10–14 lat) udział nieumiejących czytać ani pisać kształtował się na poziomie niższym niż 10%, natomiast pośród osób starszych (powyżej 60 lat) sięgał prawie 60% (rys. 5.).



Rys. 5.

Udział analfabetów (osób nieumiejących czytać ani pisać) wśród ludności wiejskiej według kohort wiekowych w 1931 r. (w %)

Źródło: oprac. własne na podstawie danych zawartych w *Historii Polski w liczbach...* 1994.

Po I wojnie światowej jednym z pilniejszych problemów, oprócz scalenia ziem trzech byłych zaborów, była kwestia przeludnienia agrarnego⁶. Według spisu powszechnego z 1921 r. z rolnictwa utrzymywało się aż 64% ludności kraju. W okresie dwudziestolecia międzywojennego zauważalny był „głód ziemi” wśród polskich chłopów⁷. Sposobem na rozwiązanie tego problemu była masowa emigracja chłopów do rozwijających się miast, a przede wszystkim za granicę. Wyjazdy sezonowe i stałe odbywały się głównie do Stanów Zjednoczonych, Francji, Danii oraz państw Ameryki Południowej (Okolowicz

⁶ Zob. rozdział I. Frenkla, A. Rosnera, M. Stanny, *Kształtowanie się populacji ludności wiejskiej*, w niniejszym tomie.

⁷ Zob. rozdział J. Wilkina, *Ewolucja znaczenia ziemi rolniczej w rozwoju wiejskiej gospodarki*, w drugim tomie.

1920). Jak słusznie wówczas podkreślał wyśmienity geograf Ludomir Sawicki, na emigrację „wybiera się [...] nie tylko najzdrowsza fizycznie część społeczeństwa, [...] ale i najbardziej przedsiębiorcze jednostki” (cyt. za: Durydiwka 1994, s. 74). W konsekwencji „setki tysięcy wychodźców zużywa siły, by potęgować dobrobyt obcy, zamiast pracować przedewszystkim dla swoich. Korzyści materialne, jakie mają rodziny i kraj z wychodźców, nie dorównują stratom” (Weigt 1919, s. 27). Z perspektywy transferu wiedzy na migracje należy spojrzeć również z drugiej strony – korzyści z powrotu do kraju osób wyjeżdżających czasowo do pracy za granicę (na inny obszar). Bogdan Zaborski i Antoni Wrzosek (1935) zauważają, że powracający, poza wkładem finansowym (oszczędności), przywożą *know-how* – „a jeśli [...] na emigracji mieli do czynienia z wyższą niż w ojczyźnie kulturą, to po powrocie stają się pionierami tej kultury” (s. 61). W przypadku emigracji polskiej powroty te nie rekompensowały w wystarczającym stopniu wyjazdów⁸, co było spowodowane dużym dystansem od Polski państw-destynacji, wybuchem i trwaniem kolejnej wojny światowej oraz zmianą ustroju państwa po jej zakończeniu.

Czas przed II wojną światową stanowił zatem bardzo ważny okres, gdyż obok wielu wyzwań jednym z kluczowych było wzmocnienie społecznych podstaw funkcjonowania państwa. Walka o zwiększenie zasobów wiedzy obywateli, w tym szczególnie mieszkańców wsi, zatrzymanie odpływu Polaków za granicę (dążenie do kolonizacji wewnętrznej⁹), były istotnymi elementami działań mających na celu stworzenia nowoczesnego państwa. Jerzy Loth (1925, s. 208) zauważa wtedy, że oświata „pojmwana jest jako obowiązek państwa względem całego narodu. W krajach kulturalnych obowiązek ten jest już odczuwany jako potrzeba duchowa ogółu, której państwo stara się zadośćuczynić”. W tych działaniach dostrzec można było kilka priorytetów. Ilustruje to opracowany przez Związek Ziemi Górskich dokument, zawierający zestaw działań koniecznych do zapewnienia rozwoju jednego z regionów Polski. W *Podstawach Planu Rozwoju...* (1939, s. 10) w zakresie działań na rzecz rozwoju oświaty podkreśla się m.in. takie zagadnienia jak: „1. Walka z analfabetyzmem pierwotnym i powrotnym. 2. Popieranie budownictwa w myśl hasła «w każdej wsi szkoła», a szczególnie szkolnictwa zawodowego. 3. Współpraca z towarzystwami oświatowymi i społecznymi. 4. Wzmożenie akcji oświatowych (kursy,

⁸ Jak podaje Mieczysław Szawleski (1929) w pierwszym dziesięcioleciu po odzyskaniu niepodległości z Polski wyjechało ok. miliona osób, powróciła czwarta ich część.

⁹ W okresie międzywojennym rozważano i częściowo wprowadzono idee kolonizacji wewnętrznej – prowadzenia akcji osadniczej na obszarach do tej pory słabo zaludnionych. Miała być ona przeciwwagą dla odpływu ludności oraz wzmacniać udział Polaków na niektórych obszarach kraju – m.in. na Kresach Wschodnich (Machatek 2013).

odczyty)". Stanowi to zestaw celów, które również współcześnie są istotne w kontekście przekazywania wiedzy: kształcenie przez całe życie – uzupełnianie wiedzy również poza systemem szkolnictwa; dostępność do oświaty, w tym wyposażającej nie tylko w wiedzę ogólną, lecz także praktyczną; podjęcie się misji tworzenia warunków przepływu wiedzy przez różne podmioty (również pomiędzy nimi).

Trzecia Rzeczpospolita: upowszechnianie się wykształcenia wyższego

Okres po II wojnie światowej charakteryzował się postępującą poprawą poziomu wykształcenia mieszkańców wsi. Powszechna stała się dostępność do szkolnictwa na poziomie podstawowym, coraz większa na poziomie zawodowym oraz średnim, co szło w parze z koniecznością wzrostu zasobów siły roboczej na potrzeby rozwijającego się państwa (np. aktywizacja zawodowa kobiet). Jednak przyjęty model rozwoju gospodarki realnego socjalizmu skutkowało przede wszystkim rozwojem szkolnictwa zawodowego. Funkcjonujące struktury gospodarcze nie kreowały dużego zapotrzebowania na kadrę z wykształceniem wyższym. Brakowało bodźców finansowych do podejmowania edukacji na wyższych poziomach, gdyż różnice w zarobkach między słabo i dobrze wykształconymi były stosunkowo niewielkie. Badania pedagogiczne i społeczne wskazują także na inne przyczyny, takie jak: utrudniony dostęp młodzieży wiejskiej do szkół na poziomie średnim (ze względu na odległość i niski poziom wiejskich szkół podstawowych), niższy poziom prowincjonalnych szkół średnich, a także brak powrotów na wieś młodzieży wiejskiej, która uzyskała dyplomy wyższych uczelni i pozostała w mieście. Stąd też, zwłaszcza na obszarach wiejskich, choć wyraźnie zwiększył się tam udział osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym, słabszy był przyrost osób z najwyższym poziomem wykształcenia¹⁰. Według NSP w 1988 r. wyższym wykształceniem legitymowało się 1,8% mieszkańców wsi.

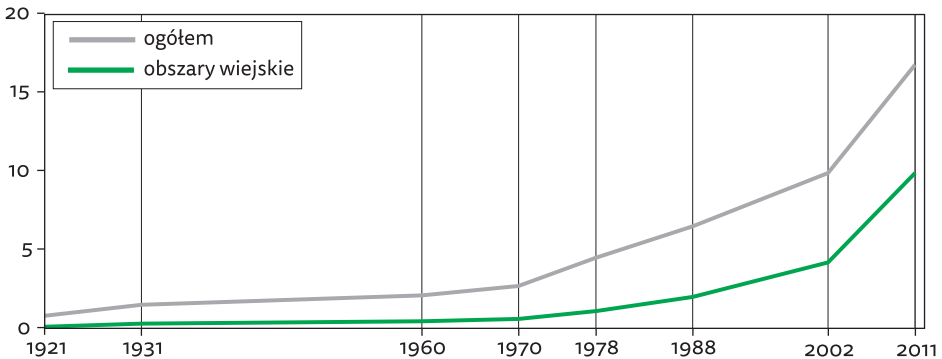
U progu transformacji ustrojowej i społeczno-gospodarczej szkolnictwo wyższe było elitarnym systemem, kształcącym relatywnie niewielką liczbę studentów (niespełna 0,4 mln). Podobnie jak i w innych krajach tzw. demokracji ludowej Europy Środkowej i Wschodniej, kształcenie było ukierunkowane w okresie PRL na „produkcję” inżynierów, specjalistów z zakresu nauk ścisłych i przyrodniczych, lekarzy oraz nauczycieli. Słabo rozwinięte

¹⁰ Średnioroczne przyrosty udziału ludności z wykształceniem wyższym w mieście było zdecydowanie większe niż na wsi (Jakubowicz 2004).

i przesiąknięte ideologią socjalistyczną były studia z zakresu szeroko pojętych nauk społecznych i ekonomicznych (Bajerski 2009). Po przelomowym dla Polski Czerwcu'89 masowo zaczęły pojawiać się nowe szkoły wyższe – ich liczba wzrosła ze 121 w 1989 r. do 453 w 2011, przy czym zdecydowaną większość z nich stanowiły uczelnie niepubliczne, które zaczęły powstawać w coraz mniejszych ośrodkach miejskich. W ujęciu przestrzennym głównym czynnikiem rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2010 była relacja między popytem na usługi edukacyjne oraz ich podażą w poszczególnych ośrodkach i regionach. Dotyczyło to zarówno istniejących już ośrodków akademickich, jak i nowych, powstających po 1989 r. Konsekwencją dekoncentracji przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce było nie tylko zwiększenie jego dostępności przestrzennej, lecz także dostępności społecznej, związanej z wyrównywaniem szans edukacyjnych młodzieży (szczególnie pochodzącej z małych miast i obszarów wiejskich). Według danych GUS w rekordowym roku akademickim 2005/2006 liczba studentów przekroczyła 1,9 mln, a w całym okresie 1990–2016 ponad 5,2 mln osób odebrało dyplom magisterski (ukończyło studia drugiego stopnia – magisterskie lub jednolite studia magisterskie).

Konsekwencją transformacji społeczno-gospodarczej, która zwiększyła zapotrzebowanie na dobrze wykształconą kadrę pracowniczą, rozwoju szkolnictwa wyższego oraz wzrostu aspiracji edukacyjnych społeczeństwa, jest bardzo duży przyrost udziału ludności z wykształceniem wyższym w ogóle populacji (rys. 6). Tak duża dynamika spowodowana była kilkoma przyczynami. Pierwszą była zmiana systemu gospodarczego i społecznego. Odejście od gospodarki centralnie planowanej, opierającej się na niewykwalifikowanej sile roboczej, i przejście do gospodarki rynkowej, opierającej się na pracy wysoko wykwalifikowanych specjalistów, utowarowiło wiedzę, a więc i wykształcenie. Dyplom uczelni wyższej stał się przepustką nie tylko do sukcesu na rynku pracy, lecz nawet do możliwości zaistnienia na nim. Pobudziło to popyt na wyższe wykształcenie i korespondowało z masowym pojawieniem się nowych niepublicznych uczelni wyższych. W efekcie upowszechniło to dostęp do szkół wyższych. Młodzież, także wiejska, zaczęła masowo z tej możliwości korzystać. Dotyczyło to także osób już aktywnych na rynku pracy od kilku-kilkunastu lat. Wymagania stawiane przez pracodawców powodowały, że osoby te, nielegitymujące się dotąd wyższym wykształceniem, zasiły szeregi osób studiujących (głównie w systemie niestacjonarnym). Mniej istotną przyczyną było / jest traktowanie przez młodzież czasu studiów jako okresu przejściowego („przechowalni”) w czasie trudnej sytuacji na rynku pracy (dotyczyło to szczególnie okresu przed akcesją Polski do Unii Europejskiej). Także do momentu

zniesienia w Polsce obowiązkowej służby wojskowej (formalnie w 2010 r., choć ostatni pobór do wojska miał miejsce w 2008 r.) dla pewnej grupy mężczyzn studia wyższe (zazwyczaj na uczelniach niepublicznych) były formą uniknięcia wielomiesięcznej zasadniczej służby wojskowej. Kolejną przyczyną to zmiana w systemie kształcenia na szczeblu wyższym i wprowadzenie dwustopniowych studiów wyższych, co oznaczało, że część osób kończy wykształcenie wyższe na poziomie licencjatu.



Rys. 6.

Zmiany w udziale ludności z wykształceniem wyższym ogółem i na wsi w latach 1921–2011 (w %)

Źródło: oprac. własne na podstawie danych ze spisów powszechnych.

Obszary wiejskie w Polsce podlegały w ostatnich kilkudziesięciu latach procesom głębokich zmian. Postawiło to przed ludźmi mieszkającymi na wsi liczne wyzwania. Ubożenie ludności wiejskiej, odpływ ludzi młodych, duże bezrobocie, niekorzystna struktura pracujących, zmiany ilościowe i jakościowe w rolnictwie, konieczność dostosowania się do nowego systemu gospodarowania, potrzeba wielofunkcyjnego rozwoju – wskazują na złożoność problemów na obszarach wiejskich. Dlatego dla mieszkańców obszarów wiejskich sprostanie pojawiającym się wyzwaniom musiało wiązać się ze wzrostem ich poziomu wykształcenia. On to bowiem jest jednym z głównych czynników umożliwiających rozwój gospodarczy obszarów wiejskich.

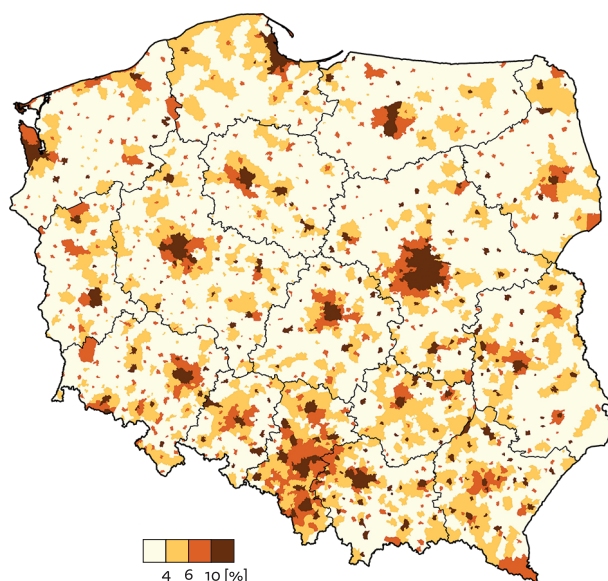
Poziom wykształcenia mieszkańców obszarów wiejskich, podobnie jak całego społeczeństwa, uległ zdecydowanej poprawie w okresie ostatnich dwóch–trzech dekad, jednakże cały czas mamy do czynienia z postępującymi procesami polaryzacji w zakresie edukacji i poziomu wykształcenia. Polaryzacja dokonuje się przede wszystkim między obszarami metropolitalnymi

a obszarami oddalonymi od centrów regionów. W tych pierwszych występuje najlepsza dostępność przestrzenna do instytucji edukacyjnych na różnych poziomach kształcenia, najwyższa jakość kształcenia, najszersza oferta instytucji kulturalnych, szkoleniowych i edukacyjnych oraz największa koncentracja mieszkańców posiadających wysokie kwalifikacje zawodowe. Dysproporcje te w ostatnich latach ulegają pogłębianiu. Na tych obszarach poprawia się dostępność i oferta różnych instytucji edukacyjnych, kapitał ludzki mieszkańców jest wzmacniany przez napływ osób o wysokich kwalifikacjach. Obszary wiejskie, tradycyjnie odznaczające się słabszym dostępem do źródeł wiedzy oraz posiadające mniejszy potencjał jej generowania, są szczególnie narażone na erozję zasobów kapitału ludzkiego.

Współczesne zróżnicowanie poziomu wykształcenia ludności wiejskiej w Polsce jest stosunkowo dobrze rozpoznane i opisane (m.in. Frenkel 2003; Rosner 2007; Kamińska 2011). Pomijając analizę podziału przestrzeni na linii miasto-wieś, warto zwrócić uwagę tylko na zróżnicowanie przestrzenne obszarów wiejskich, przy czym należy wskazać, że przedstawiony obraz z 2002 r. jest tożsamy zarówno z tym obserwowanym w okresie PRL (por. Frenkel, Rosner 1995), jak również współcześnie (rys. 7). Można uznać, że wykształcenie wyższe na obszarach wiejskich jest swego rodzaju „dobrem rzadkim”. W większości obszary położone w bezpośrednim sąsiedztwie dużych miast odznaczają się wysokim bądź średnim udziałem ludności z tym poziomem wykształcenia. Jego zasięg jest modyfikowany oddziaływaniem ośrodków metropolitalnych. Najniższe udziały legitymujących się wyższym wykształceniem występują na peryferyjnie położonych obszarach wiejskich większości województw. Silne uzależnienie od sieci osadniczej oraz dystansu względem największych ośrodków miejskich powoduje, że obszary peryferyjne (w tym przypadku w kontekście poziomu wykształcenia) zlokalizowane są zazwyczaj na pograniczu regionów. Krystalizują się więc wewnątrzregionalne peryferie „niedoposażenia” edukacyjnego¹¹. Pomimo ogólnego wzrostu udziału osób z wykształceniem wyższym w całym kraju (również na obszarach wiejskich), należy stwierdzić, iż różnice wewnątrzregionalne cały czas się utrzymują, a w relacjach względnych (dynamika zróżnicowania w ostatnich dwóch dekadach) nawet się pogłębiają. W ciągu ostatnich 20 lat nastąpiło na pewno powiększenie się obszaru z wysokim udziałem mieszkańców z wykształceniem wyższym wokół

¹¹ Warto zwrócić również uwagę na aspekt historyczny warunkujący gęstość ośrodków szkolnictwa wyższego. Występowanie tzw. martwych pól, czyli obszarów pozbawionych uczelni wyższych, pokrywało się na początku lat siedemdziesiątych i dziewięćdziesiątych z dawnymi strefami przygranicznymi (zaborów) oraz ówczesnych peryferii kraju (Werwicki 1994).

największych ośrodków miejskich oraz wyspowo zaznaczyły się ośrodki subregionalne. Pozostałe obszary cechuje niewielki przyrost osób z najwyższym poziomem wykształcenia. Zauważalny jest zatem w Polsce proces wzrostu zróżnicowań wewnątrzregionalnych w zakresie zasobów osób z najwyższymi kompetencjami formalnymi pomiędzy obszarami metropolitalnymi a obszarami wiejskimi położonymi peryferyjnie. Wspomnieć wypada, że te ostatnie często nie dysponują także miejscami pracy, które mogłyby wchłonąć wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą.



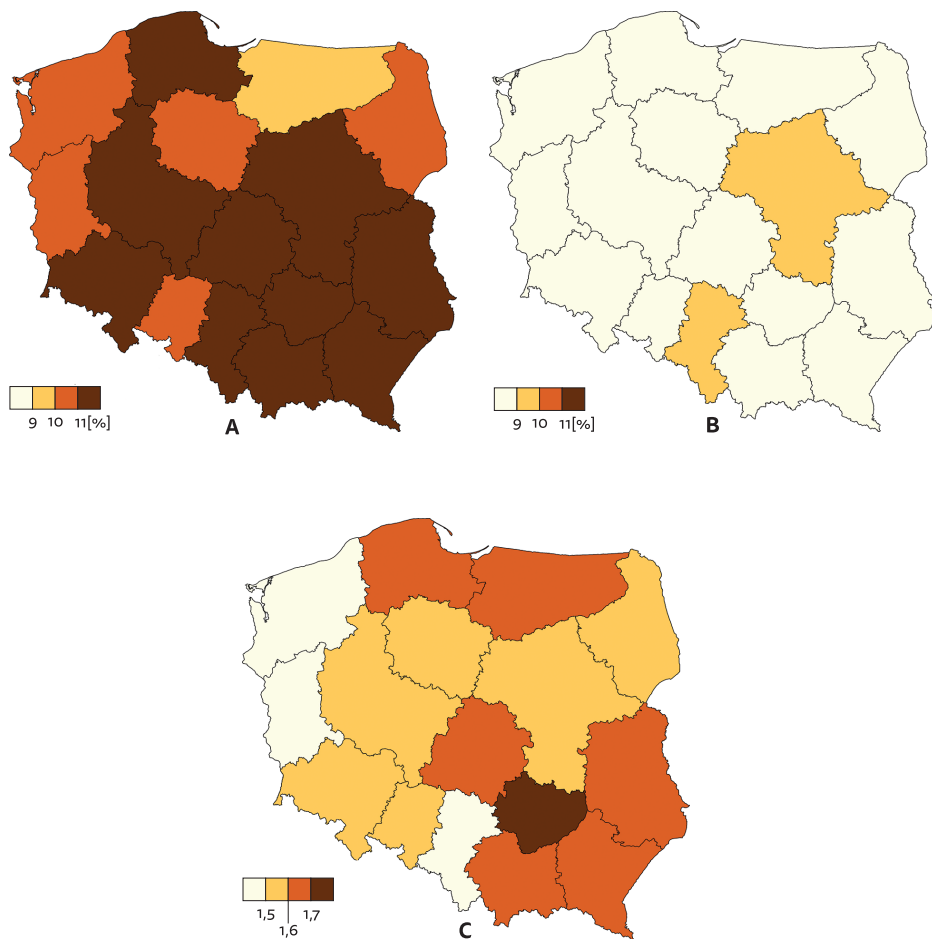
Rys. 7.

Udział ludności z wykształceniem wyższym w gminach w 2002 r.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych zawartych w Banku Danych Lokalnych GUS.

Istotnym zjawiskiem, które jest charakterystyczne dla współczesnego krajobrazu edukacyjnego na wsi, jest wyższy poziom wykształcenia kobiet niż mężczyzn (rys. 8). W układzie województw największa nadwyżka kobiet nad mężczyznami w zakresie wykształcenia wyższego występowała w województwie świętokrzyskim (1,74), następnie lubelskim (1,66) i małopolskim (1,64). Generalnie należy zauważyć, że przeciętnie w regionach różnica w poziomie wykształcenia obydwu grup sięga około 4 p.p. Jest to zasadnicza zmiana w stosunku do sytuacji obserwowanej w okresie międzywojennym, kiedy to kobiety cechowały się niższymi kompetencjami formalnymi w stosunku

do grupy mężczyzn. Współcześnie na 100 studiujących mężczyzn przypada 130–140 kobiet, co w sposób bezpośredni przekłada się na szybszy wzrost poziomu wykształcenia kobiet. Zmiana ról społecznych, wzrost znaczenia usług w strukturze gospodarczej, a przede wszystkim wzrost samoświadomości kobiet w zakresie własnej kariery spowodowały jedną z największych zmian jakościowych w zakresie analizowanego zagadnienia na polskiej wsi w okresie ostatniego stulecia.

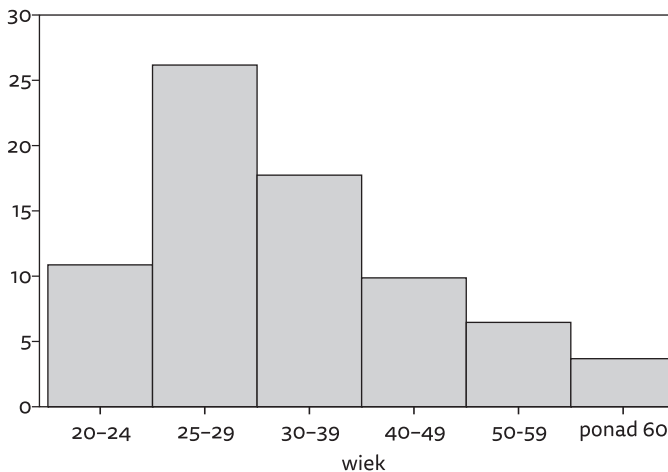


Rys. 8.

Udział ludności z wykształceniem wyższym w ogólnej liczbie kobiet (A) i mężczyzn (B) mieszkających na wsi w 2011 r. oraz nadwyżka udziału osób z wykształceniem wyższym wśród kobiet w relacji do grupy mężczyzn (C)

Źródło: oprac. własne na podstawie danych zawartych w Banku Danych Lokalnych GUS.

Z kolei w dalszym ciągu poziom wykształcenia wykazuje ujemne związki z wiekiem: starsze grupy wiekowe legitymują się niższym poziomem wykształcenia. W kohorcie wiekowej 25–29 lat co czwarty mieszkaniec wsi posiada dyplom uczelni wyższej, podczas gdy wśród osób starszych (powyżej 60. roku życia) udział ten wynosi mniej niż 4% (rys. 9)



Rys. 9.

Udział osób z wykształceniem wyższym wśród ludności wiejskiej według kohort wiekowych w 2011 r. (w %)

Źródło: oprac. własne na podstawie danych zawartych w Banku Danych Lokalnych GUS.

Należy podkreślić, że zaledwie część osób z najmłodszych roczników posiadających wykształcenie wyższe rzeczywiście mieszka na wsi (poza obszarami metropolitalnymi). Pozostała grupa bardzo często po ukończeniu studiów osiedla się w miejscu pobierania nauki bądź migruje na inne obszary. Proces koncentracji przestrzennej jest procesem samoczynnym, a u jego źródeł leży dążność do maksymalizacji indywidualnych korzyści przez poszczególne osoby. Migranci opuszczają miejsca nieatrakcyjne, w których bodźce wypychające są relatywnie silne, a kierują się do takich miejsc, które charakteryzują się występowaniem bodźców przyciągających. Stąd też rzeczą jak najbardziej oczekiwaną jest, iż obszarami największego napływu ludnościowego są miejscowości oferujące migrantom znacznie lepsze warunki życia oraz charakteryzujące się wyższym potencjałem gospodarczym. W ostatnich dwóch–trzech dekadach można obserwować w Polsce proces selektywnej migracji osób

z wykształceniem wyższym. Obszary o wysokim udziale osób z wykształceniem wyższym są wybierane jako cel migracji przez osoby posiadające już wykształcenie wyższe. W związku z tym nasilają się procesy koncentracji osób najlepiej wykształconych – współczynnik korelacji pomiędzy udziałem mieszkańców z wykształceniem wyższym w 2002 r., a udziałem migrantów z wykształceniem wyższym w okresie 1988–2002 na poziomie powiatów wynosił $r = 0,91$. W okresie transformacji na szeroką skalę pojawiła się możliwość zmiany miejsca zamieszkania: swoboda zmiany pracy i zameldowania, uwolnienie rynku mieszkaniowego, wzrost siły nabywczej społeczeństwa. Dodatkowo pojawianie się coraz większych możliwości zawodowych w największych miastach, zaczęły stanowić o ich dużej atrakcyjności jako miejsc do pracy i życia. Równie istotnym czynnikiem „ucieczki” absolwentów wyższych uczelni z obszarów wiejskich jest częste niedopasowanie struktury uzyskanego wykształcenia do potrzeb lokalnych rynków pracy.

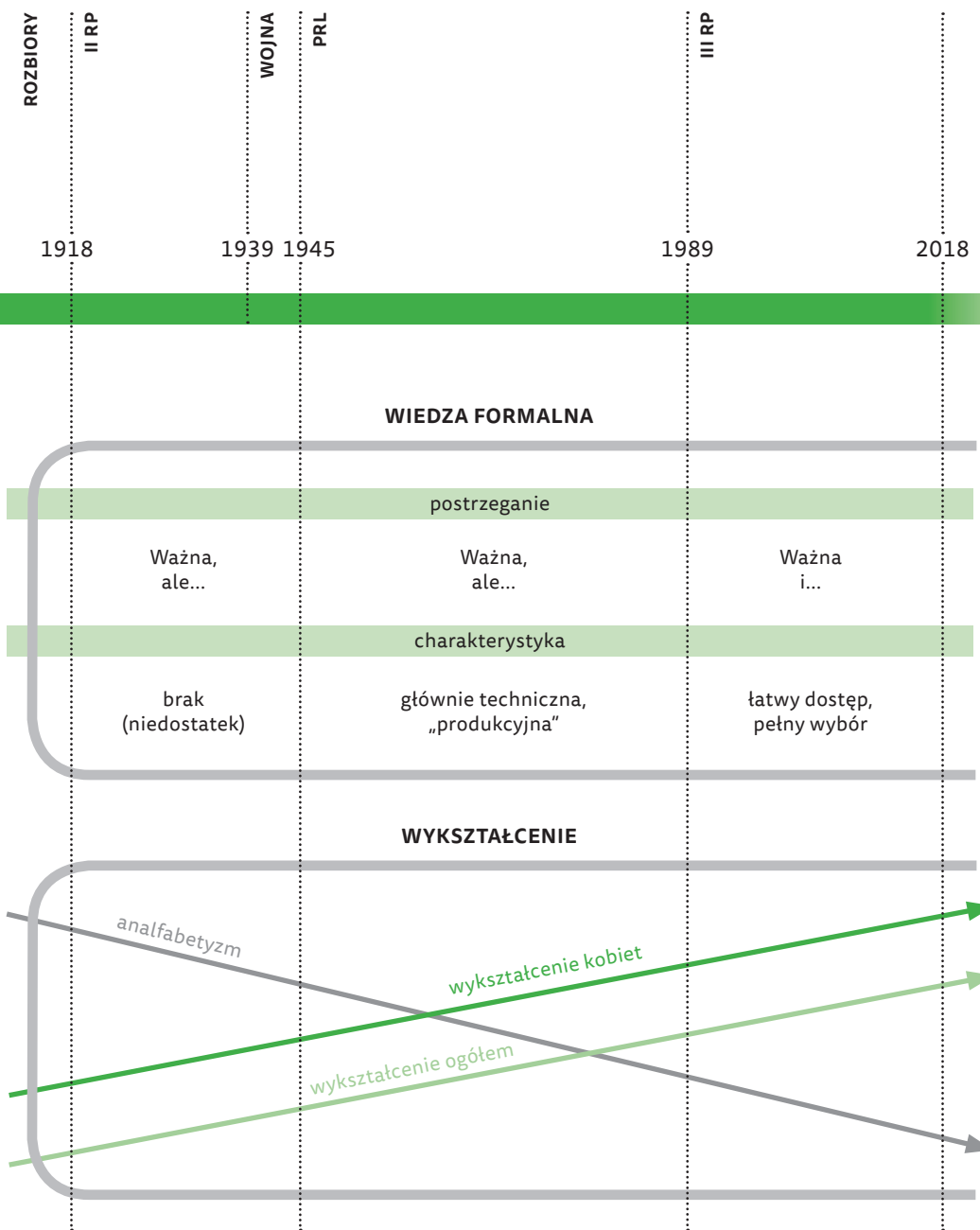
Podsumowanie

XX w. przyniósł powszechną skolaryzację. Na polskiej wsi zlikwidowano analfabetyzm, miarą postępu przestała być umiejętność pisanie i czytanie, a stał się nią poziom wykształcenia. Ciągłość procesów związanych z wykształceniem i zdobywaniem wiedzy znajduje wyraz w dużej stabilności przestrzennej. Przez całe stulecie największe niedostatki wiedzy formalnej cechowały obszary wiejskie położone z dala od głównych aglomeracji miejskich, w których zlokalizowane są główne instytucje tworzące i przekazujące wiedzę. Zmiana z kolei wynikała z istotnej jakościowej poprawy struktury wykształcenia mieszkańców wsi.

Całokształt procesów związanych z wiedzą i wykształceniem na polskiej wsi w okresie ostatnich stu lat w uproszczony sposób przedstawia oś diachroniczna (rys. 10). W zakresie wykształcenia doszło do bardzo znaczącej zmiany jakościowej. Mianowicie całkiem wyeliminowano analfabetyzm, który w pierwszych dekadach po odzyskaniu niepodległości był ważnym problemem. Równocześnie wzrastał poziom wykształcenia ludności wiejskiej – coraz więcej osób kończy formalną edukację na coraz wyższych poziomach kształcenia. Na szczególnie podkreślenie zasługuje istotna zmiana w zakresie posiadanych kompetencji formalnych przez kobiety mieszkające na wsi.

W zakresie wiedzy trzeba odnieść się do dwóch zagadnień: jej postrzegania oraz charakterystyki. W przypadku postrzegania znaczenia wiedzy formalnej należy podkreślić element ciągłości. Zawsze była ona uznawana za ważną – stąd

też m.in. wszelkie działania podejmowane na rzecz wzrostu poziomu wykształcenia w ostatnich stu latach. Cechy wiedzy formalnej (jej zasobu, wymagań względem niej) podlegały istotnym przekształceniom. W okresie przedwojennym występował jej niedostatek na obszarach wiejskich. W czasie PRL kładziono nacisk na jej „służebność” względem gospodarki uspołecznionej; dopiero od końca XX w. w tym zakresie doszło do dużego wzrostu dostępności do wiedzy, możliwości skorzystania z pełnego spektrum źródeł, różnorodności wyboru, jaką wiedzę chce się pozyskać, a następnie wykorzystać w działaniach.



Oś diachroniczna: ewolucja relacji między wiedzą formalną a wykształceniem (oprac. własne)

Bibliografia

- Adamski T., Dzwonkowska K., Gorlach K., Pilichowski A., Starosta P. (2007). *Wiedza w rozwoju zrównoważonym wsi*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bajerski A. (2009). *Przekształcenia struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Cezak J.S. (1929). *Geografia gospodarcza wraz ze statystyką życia współczesnego*. Warszawa: Dom Książki Polskiej.
- Dekret o obowiązku szkolnym (1919). *Dziennik Praw*, 14, poz. 147.
- Drucker P.F. (1994). *Post-Capitalist Society*. London: Routledge.
- Durydiwka M. (1994). Problem przeludnienia agrarnego w badaniach geograficzno-gospodarczych. W: D. Jędrzejczyk (red.), *Z problematyki badawczej polskiej geografii osadnictwa i ludności 1918–1939*. Warszawa: Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW.
- Frenkel I. (2003). *Ludność, zatrudnienie i bezrobocie na wsi. Dekada przemian*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Frenkel I., Rosner A. (1995). *Atlas Demograficzny i Społeczno-Zawodowy Obszarów Wiejskich w Polsce*. Warszawa: PTD, IRWiR PAN.
- Fujita M., Krugman P., Venables A.J. (1999). *The Spatial Economy. Cities, Regions and International Trade*. Cambridge: The MIT Press.
- Gössling T., Rutten R. (2007). Innovation in Regions. *European Planning Studies* 15 (2), 253–270.
- Historia Polski w liczbach. Oświata, Nauka, Kultura* (1994). Warszawa: GUS.
- Hudson R. (2005). *Economic Geographies. Circuits, Flows and Spaces*. London: Sage Publications.
- Jakubowicz E. (2004). Edukacja a kapitał ludzki. W: S. Ciok, D. Ilnicki (red.), *Regionalny wymiar integracji europejskiej*. Wrocław: IGiRR UW.
- Kamińska W. (2011). *Kapitał ludzki i społeczny na obszarach wiejskich w Polsce. Przykład województwa świętokrzyskiego*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
- Korbel S., Sawicki L. (1925). *Atlas geograficzny*. Kraków: Księgarnia Geograficzna Orbis.
- Loth J. (1925). *Zarys geografii politycznej*. Kraków: Księgarnia Geograficzna Orbis.
- Machałek, M. (2014). Przemiany polskiej wsi w latach 1918–1989. *Klio-Czasopismo Poświęcone Dziejom Polski i Powszechnym*, 3 (26), 55–80.
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995). *The knowledge creation company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Okołowicz J. (1920). *Wychodźstwo i osadnictwo polskie przed Wojną Światową*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Podstawy Planu Rozwoju Kulturalnego i Gospodarczego Karpat* (1939). Warszawa: Wydawnictwo Związku Ziemi Górskich.
- Polanyi M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- Rosner A. (red.) (2007). *Zróżnicowanie poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego obszarów wiejskich a zróżnicowanie dynamiki przemian*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Stańczyk P. (2016). Wykształcenie ludności II Rzeczypospolitej w świetle badań GUS. *Społeczeństwo i Ekonomia*, 1 (5), 7–26.

- Szawleski M. (1929). *Wychodźstwo polskie*. W: S.L. Zaleski, W. Schramm, E. Taylor (red.). *Bilans gospodarczy dziesięciolecia Polski odrodzonej*. Warszawa–Poznań: Gebethner i Wolff.
- Werwicki A. (1994). *Potencjały naukowe w Polsce w 1990 roku i ich rozmieszczenie*. Seria: Zeszyty IGiPZ PAN, 21. Warszawa: Wydawnictwa IGiPZ PAN.
- Weigt H. (1919). *Geografia gospodarcza Ziemi Polskich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Handlowej w Krakowie.
- Wygodzina Z. (1916). *Kobieta wiejska jako czynnik gospodarczy i kulturalny*. Lwów: Księgarnia Polska Bernarda Połonieckiego.
- Zaborski B., Wrzosek A. (1935). *Antropogeografia*. Warszawa: Trzaska, Evert i Michalski.