

*Artur Ochojski**

EDUKACJA, UMIEJĘTNOŚCI I UCZENIE SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE JAKO WYZWANIE WOJEWÓDZTWA ŚLĄSKIEGO. REFLEKSJE WOBEC PROCESU GOVERNANCE W ŚWIETLE POLITYKI REGIONU NA LATA 2014–2020

1. Wstęp

Edukacja oraz uczenie się, jako procesy podstawowe dla kształtowania i rozwoju cywilizacyjnego oraz gospodarczego terytoriów wymagają nowego spojrzenia w regionach. Z jednej strony procesy te są mocno wpisane w specyfikę lokalną, z drugiej strony znajdują się pod wpływem oddziaływania różnych podmiotów i uwarunkowań krajowych oraz ponadnarodowych, które to wpływają na decyzje podejmowane przez ważnego aktora – samorządowe regiony. Wiele tych wpływów oraz ich charakter nie pozostają bez znaczenia dla procesu przygotowywania i realizowania terytorialnie zorientowanej oferty edukacyjnej i szkoleniowej. Wydaje się zatem, że mechanizm partnerskiego, a właściwie realizowanego w duchu governance, ustalania rozwiązań na rzecz wzmocnienia oferty usług edukacyjnych i szkoleniowych jest z perspektywy władz regionalnych, tj. podmiotu programującego, rozwiązaniem słusznym i pożądanym. Niniejszy tekst jest próbą wskazania najistotniejszych wniosków, płynących z diagnozy oraz przygotowanych w tym zakresie rekomendacji, w ramach zrealizowanego przez autora studium empirycznego w województwie śląskim.

2. Edukacja i uczenie się jako determinanty rozwoju terytorium

Podstawą kształtowania potencjału ludzkiego jest edukacja. Proces ten, który jeszcze do niedawna wielu osobom kojarzyć się mógł głównie z okresem edukacji szkolnej, w naturalny sposób wiąże się z uczeniem się przez całe życie.

* Doktor, Adiunkt, Katedra Badań Strategicznych i Regionalnych, Wydział Ekonomii, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach.

Pomnażanie i zdobywanie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji nie wydaje się być modą, czy krótkotrwałą tendencją, płynącą chociażby z bogatej oferty podmiotów poszukujących nowych klientów, czy wspieranych dodatkowymi funduszami na działalność tego typu. Jest to raczej działanie, jakie podejmuje się dzisiaj w sposób świadomy wobec potrzeby rozwoju osobistego i zawodowego, co dotyczy zarówno osób zatrudnionych, jak i osób poszukujących pracy. Można prawdopodobnie przyjąć, że jakaś część realizowanych zajęć jest „pchana” podąża zaś inne wynikają z popytu i preferencji na rynku.

Można zatem przyjąć, że rozpatrywane łącznie edukacja i uczenie się przez całe życie, to procesy fundamentalne dla kształtowania i rozwoju cywilizacyjnego oraz gospodarczego terytoriów. Użycie pojęcia terytorium ma tu charakter nieprzypadkowy, bowiem akcent przesuwają się z przestrzeni geograficznej ale także zmian w niej zachodzących, w szczególności w przestrzeni gospodarczej, na zbiór umiejscowionych procesów ekonomicznych. Te wymagają zaś nowego spojrzenia w regionach, ze względu na jakże dzisiaj pożądane procesy zakorzeniania się firm oraz prężne i aktywne w skali globalnej środowiska innowacyjne. Tym samym, rozwój regionu to już nie tyle proces, w którym tworzy się warunki edukacji/uczenia się, ale proces, w którym edukacja i uczenie się przez całe życie wpisane są w terytorium, czyli przestrzeń geograficzną, z jej lokalnością, przestrzeń ekonomiczną ze specyfiką jej firm i środowisk biznesowych czy badawczych oraz przestrzeń społeczną z relacjami w zbiorowościach oraz tożsamością [Jewtuchowicz 2005, s. 63–66]. Można by, analizując szczegółowo powyższe założenia, sięgnąć jeszcze dalej do relacji: wiedza – proces uczenia się. Wielu autorów rozwój terytorialny wiąże przecież z dostępnością wiedzy (zarówno wiedzy jawnej, jak i wiedzy ukrytej), umiejętnością poruszania się w ramach zasobów wiedzy (poprzez wykształcenie formalne oraz pozaformalne) oraz, co widać szczególnie w ostatnich kilku-kilkunastu latach, z kreatywnością [por. Klasik 2009, s. 29–39; Korenik 2011, s. 33–68]. Rozwój terytorium następuje zatem w warunkach dyfuzji wiedzy, wspólnego uczenia się, ale podstawowym aspektem pozytywnych zmian terytorialnych jest wyprzedzanie procesów jakie obserwujemy lokalnie oraz w skali międzynarodowej [Duche 2001].

Z jednej strony zatem, rozwój terytorium wynikać będzie z dobrej konfiguracji wewnętrznych składowych terytorium¹, zaś z drugiej strony jest wynikiem uczenia się oraz adaptacyjności ludzi i organizacji. Terytoria odznaczające się

¹ Jak pisze R. Camagni [2002], terytorium w sensie ekonomicznym jest zbiorem trzech systemów, tj. systemu zlokalizowanych technologicznych korzyści zewnętrznych (gdzie bliskość jest czynnikiem redukującym koszty transakcyjne), systemu relacji społecznych i ekonomicznych (które traktować należy jako źródło kapitału relacyjnego i społecznego) oraz systemu lokalnego współzarządzania i współrzędzenia (który w pewnym uproszczeniu można traktować jako źródło efektów synergicznych współpracy sektora prywatnego; biznesowego, społecznego i publicznego).

tak rozumianą dynamiką wewnętrzną² są najbardziej atrakcyjne dla inwestycji biznesowych. Można w tym miejscu postawić pytanie, czy terytorium potrafi samodzielnie radzić sobie z organizowaniem wiedzy, jej przepływem czy dostępem do niej, a także w jakim stopniu jest to wiedza istotna, mająca znaczenie dla rozwoju tego terytorium? Na ile jest to wiedza umożliwiająca wyprzedzanie zmian oraz na ile tworzenie nowych rozwiązań, nowych produktów, innowacji winno być przedmiotem zaangażowania lokalnych, czy ponadlokalnych władz samorządowych? Wydaje się, że złożoność problemów i systemowy charakter wymaga jednak zaangażowania wielu podmiotów, wśród których dla terytorium istotne będą nie tylko podmioty polityki np. w tym wypadku wzmacniającej warunki infrastrukturalne dla edukacji i procesów uczenia się przez całe życie, ale także środowiska biznesowe, czy konkretne grupy profesjonalistów, grupy naukowo-badawcze, twórcy oraz autorytety a także o ile są zorganizowani i sami zainteresowani³.

Tym bardziej zatem, wydaje się słuszny postulat współpracy, na wszystkich poziomach kształtowania aktywności edukacyjnych czy szkoleniowych danego systemu terytorialnego, który może być częścią regionu, subregionu lub wykraczać z natury poza administracyjne granice województwa [Blair i Carroll 2009, s. 61–63]. Tym samym powstaje pytanie jak uruchomić proces *governance*⁴, czyli proces współdziałania w rządzeniu i zarządzaniu, tak by uwzględnić jako podstawową zasadę jego ogólnosystemowy, ale także i nastawiony na samoorganizowanie (dynamizowanie) charakter [por. Kuźnik 2012, s. 87–90]. Wydaje się, że na to nakłada się dodatkowo poza wymiarem decyzyjnym etapu polityki i zarządzania wymiar zasobowy. Z jednej strony rozwój terytorium jest bowiem wynikiem umiejętnego kreowania umiejscowionego potencjału endogenicznego, z drugiej strony kształtuje go zbiór zewnętrznych sił i procesów⁵. Te zaś wymagają zaangażowania wielu podmiotów, których wiedza i umiejętność pozwoliłyby każdorazowo na przekucie szans w atuty oraz zmniejszenie ewentualnych

² Pojęcie dynamiki rozwoju jako wyniku interakcji aktorów rozwoju w wielu wymiarach definiuje m. in. I. Pietrzyk [2000, s. 35–36].

³ Można tu wskazać, poza dosyć powszechnym (i słusznie) poglądem o konieczności angażowania się w proces ten środowisk pozarządowych, grup społecznych, czy obywatelskich także przedstawicieli rodzin, ze względu na bardzo duże znaczenie rodziców w wyborze ścieżki kształcenia i ścieżki zawodowej. Przykładowo, według badań prowadzonych w jednym z miast aglomeracyjnych województwa śląskiego, ok. 65 % wyborów dotyczących kształcenia ponadgimnazjalnego podyktowanych było rozmową lub podpowiedzią rodziców. W drugiej kolejności znajomi i rówieśnicy wpływali na te wybory.

⁴ Można tu wskazać pracę S. Barczyka [2010] jako jedno z ciekawszych opracowań w języku polskim, odnoszących się w sposób kompleksowy do definiowania pojęcia *governance*.

⁵ C. Prahalad i M. Krishnan [2008] twierdzą, że wygrywają tylko te organizacje, które uznają w swoich modelach rozwoju za podstawę sukcesu dostęp do zasobów, a nie ich posiadanie, zaś działaniom planistycznym towarzyszy wiedza o doświadczeniach pojedynczych konsumentów, a nie ogólna wiedza o kliencie.

zagrożeń i przekształcenie ich w rozpoznane i „zaadresowane” wyzwania. Wymaga to nie tylko znajomości działań podmiotów krajowych oraz ponadnarodowych, ale także wiedzy eksperckiej, praktyki i doświadczenia, a często intuicji. Wydaje się zatem, że mechanizm partnerskiego, a właściwie realizowanego w duchu *governance*, ustalania obszarów kluczowych i rozwiązań szczegółowych dla wzmacniania oferty edukacyjnych i szkoleniowych usług, na rzecz rozwoju terytorium, jest rozwiązaniem słusznym i pożądanym. Co więcej, jeśli by odnosić się do takich koncepcji, jak model *triple-helix*, to należałoby uznać nie tylko specyficzną rolę wiedzy w gospodarce terytorium, ale przede wszystkim rolę wymiany wiedzy między różnymi aktorami, współtworzącymi rozwój tegoż terytorium [Etzkowitz i Leydesdorff 2000]. A zatem, proces współkreowania (współrządzenia) w tym rozumieniu ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju terytorium [Barczyk i Ochojski 2013].

Nowa perspektywa finansowa UE, jako znaczący element wsparcia finansowego dla regionów, jest okazją do rozwinięcia sprawdzonych oraz wprowadzenia nowych, ustalonych przez wiele podmiotów rozwiązań, w zakresie edukacji oraz uczenia się przez całe życie, tym bardziej, że wprowadza ona nowe instrumenty, które w pewnym sensie mogą mieć charakter ponadadministracyjny. Przykładowo można tu wskazać tzw. zintegrowany instrument terytorialny, czy coraz bardziej popularne Europejskie Ugrupowania Współpracy Terytorialnej.

3. Metodyka i kontekst prac studialnych

Wobec tak zarysowanych podstaw koncepcyjnych i systemowych, dalsze rozważania odnoszą się do zrealizowanego w końcu 2012 roku w województwie śląskim cyklu prac studialnych. W wyniku przygotowanych ram metodycznych oraz przeprowadzonych przez autora prac warsztatowych, podjęto próbę usystematyzowania wskazań diagnostycznych oraz nakreślenia przesądzeń o charakterze rekomendacyjnym.

Finalne wskazania diagnostyczne uzgodnione zostały jako proces realizowany w oparciu o trzy przesłanki – terytorialną, podmiotową oraz czasową. Po pierwsze, przyjęto mając na uwadze specyfikę województwa śląskiego wielopodmiotowy i funkcjonalnie zdelimitowany układ terytorium.⁶ Układ ten obejmował cztery subregiony, tj. wysuniętą na północ Częstochowę wraz z jej obszarem funkcjonalnym (Aglomeracja Częstochowska); miasta Górnośląskiego Obszaru Metropolitalnego wraz ze strefą zewnętrzną, Aglomerację Rybnicką wraz

⁶ Z jednej strony układ ten jest wynikiem upowszechnienia się w ostatnim czasie idei oraz szeregu badań w zakresie funkcjonalnych obszarów miejskich, a z drugiej strony prac analitycznych, zrealizowanych w ramach studiów *foresightowych* [Regionalne Centrum Analiz Strategicznych 2012b; Kuźnik i Szczupak, 2010].

z miastami wspomagającymi oraz Aglomerację Bielską na południu wraz z gminami podmiejskimi, z tym, że w niektórych sytuacjach zwracano uwagę na powiązania terytorialne wykraczające poza obszar województwa, czy nawet subregionów. Po drugie, w pracach diagnostycznych uczestniczyli liderzy opinii, tj. środowiska samorządowe, organizacje społeczne, środowiska naukowo-badawcze, środowiska metodyczne i edukacyjne oraz inne grupy związane z procesami szkoleniowymi i edukacyjnymi. Za pewien mankament można uznać nikłą reprezentację środowisk biznesowych, wśród łącznie około stu uczestników tychże prac. Po trzecie, prace diagnostyczne realizowano w trzech przekrojach czasowych: diagnozując obecne i prawdopodobne problemy oraz ich przyczyny, odnosząc się w ujęciu prospektywnym do globalnych trendów (które wskazano z wykorzystaniem raportu OECD [2010]) i ich znaczenia dla rozwoju terytorialnego oraz identyfikując w ujęciu retrospektywnym czynniki porażki i sukcesu dla dotychczasowych aktywności dla terytorium; nawiązując do działań, które realizowano w latach perspektywy finansowej Unii Europejskiej 2007–2013.

Zrealizowane w ten sposób prace posłużyły w finalnym kształcie do opracowania zbioru rekomendacji – programowych rozwiązań w zakresie działań edukacyjnych oraz innych terytorialnie i funkcjonalnie powiązanych działań w województwie śląskim. Rekomendacje te adresowane były do władz samorządowych województwa, stojących przed decyzjami w zakresie wykorzystania potencjalnych środków funduszy: EFS oraz EFRR w nowej perspektywie finansowej UE. Nie znaczy to, że rozwój edukacji i kształt procesów terytorialnych jest podporządkowany jedynie dostępności tych środków, niemniej prace przygotowawcze w zakresie nowego programu RPO dla województwa stały się okazją do określenia podstaw wzmocniania działań edukacyjnych i szkoleniowych, realizowanych w województwie śląskim. Kontekst programowania, w pewnym stopniu narzucił tym samym konieczność myślenia o alokacji środków europejskich i ich dotychczasowym znaczeniu. Należy podkreślić, że włączenie do diagnozy układu wielopodmiotowego, zróżnicowanego terytorialnie oraz autentycznego procesu dialogu, skoncentrowanego wokół różnych perspektyw czasowych, nadało pracom diagnostycznym wymiar terytorialnie zorientowanej wymiany wiedzy pomiędzy różnymi środowiskami⁷.

Cztery warsztaty diagnostyczne zrealizowano według identycznego scenariusza, w każdym z subregionów. Każdorazowo były to trzy moduły, poddające pod dyskusję w grupach, a następnie dyskusję plenarną, istotne dla bieżącego funkcjonowania i przyszłego rozwoju kwestie ograniczające/wzmacniające po-

⁷ Można w tym miejscu, zwrócić uwagę na zróżnicowany charakter relacji, jakie obserwowano w poszczególnych subregionach. Niemniej, we wszystkich, wykazano silną wspólnotę wiedzy zorientowanej na poszukiwanie nowych rozwiązań, w rozumieniu jakie towarzyszy definiowaniu lokalnych środowisk.

tencjał systemów edukacyjnych⁸. W module pierwszym przedstawiono uczestnikom otwarty zbiór czynników, które poddano następnie weryfikacji. Zbiór ten powstał przed warsztatami, jako wynik analizy dokumentów programowych w regionie oraz w kraju⁹, a także przygotowanych wstępnych opracowań statystycznych. Uczestnicy spotkań mieli wskazać cztery główne zaniechania występujące w ich subregionie, powodujące: a) przedwczesne kończenie nauki szkolnej oraz zmniejszające równy dostęp do dobrej jakości edukacji elementarnej, kształcenia podstawowego i ponadpodstawowego; b) ograniczenie dostępności oferty uczenia się przez całe życie, wywołujące niski poziom umiejętności i kwalifikacji siły roboczej oraz niski poziom dopasowania systemów kształcenia i szkolenia do potrzeb rynku pracy, w tym niską jakość kształcenia/szkolenia zawodowego oraz c) spadek jakości i dostępności szkolnictwa wyższego oraz kształcenia na poziomie równoważnym, w celu zwiększenia udziału i poziomu osiągnięć¹⁰. Każdorazowo pytano o istotę zaniechań oraz o ich przyczyny. W wyniku prac powstała „mapa” terytorialnie zdefiniowanych zaniechań, w zakresie funkcjonowania i rozwoju systemów edukacyjnych.

W module drugim poddano ocenie, przyjmując ponownie dwuetapową procedurę – praca w grupach, dyskusja plenarna, najistotniejsze trendy ekonomiczne, społeczno-kulturowe oraz technologiczne wymienione we wzmiarkowanym raporcie OECD i zaadaptowane na potrzeby warsztatu. Głównym punktem ciężkości tej części prac była identyfikacja znaczenia trendów dla danego terytorium oraz próba ich odniesienia do uprzednio zdiagnozowanych kwestii problematycznych, dla funkcjonowania i rozwoju systemów edukacyjnych.

W module trzecim pytano o refleksje w zakresie możliwych działań, które w świetle dotychczasowych praktyk mogłyby stać się podstawą radzenia sobie z wyzwaniami oraz ewentualnej interwencji w nowym okresie programowania. Wskazywane rozwiązania odnosiły się zatem z jednej strony do znanych, sprawdzonych lokalnie schematów, z drugiej strony były wskazaniem dla kreowania

⁸ Używane pojęcie system edukacyjny odnosi się do kompleksowo rozumianego zbioru powiązanych ofert edukacyjnych. Podaż tych ofert w układzie przestrzennym nie musi pokrywać się z granicami administracyjnymi. Może to dotyczyć chociażby kształcenia zawodowego, czy szerzej ponadgimnazjalnego, które w wielu sytuacjach realizowane jest poza miejscem zamieszkania ucznia. Na zasięg takiego systemu mogą mieć wpływ uwarunkowania systemowe (np. rejonizacja) lub uwarunkowania specyficzne dla danego podmiotu (np. prestiż szkoły).

⁹ Wykorzystano w tym celu m.in.: wyniki prac dotyczących aktualizacji zapisów strategii rozwoju regionu „Śląskie 2020”, wyniki prac nad strategiami częściowymi w ramach opracowywanej Strategii współpracy systemowej województwa śląskiego, kraju morawsko-śląskiego oraz kraju żylińskiego, wyniki prac dotyczące strategii współpracy makroregionalnej: województwo śląskie – województwo małopolskie; a także zaktualizowanej Regionalnej Strategii Innowacji Województwa Śląskiego na lata 2013–2020.

¹⁰ Pytania przedstawione uczestnikom nawiązywały wprost do zakresu priorytetów w ramach celu 10 – zob. opracowanie robocze [Ministerstwo Rozwoju Regionalnego 2013].

instrumentów polityki w zakresie pożądaných zmian w systemach edukacyjnych w województwie śląskim.

Opracowane w wyniku prac warsztatowych materiały zostały następnie poddane porządkowaniu oraz zabiegom syntetyzacji, tak by uzyskane rezultaty można było traktować jako podstawę dla prac normatywnych. W szczególny sposób zwrócono uwagę na obszar potencjalnych partnerstw podmiotów, zdolnych do realizacji działań rozwojowych oraz naprawczych, a także na potencjał jakim podmioty te dysponują. Tym samym można mówić o pewnym schemacie domknięcia struktury pojęciowej *governance* w wymiarze praktycznym, ze względu na wskazania w zakresie podmiotowej sfery zarządzania. Oczywiście, od wskazania do realizacji prac możliwych jest wiele scenariuszy, jednak na tym etapie formułowania rozstrzygnięć wydaje się, że rekomendowane partnerstwa mają charakter komplementarny wobec rozwiązań programowych wpisanych w instrumentarium RPO.

4. Edukacja i uczenie się przez całe życie – studium diagnostyczne województwa śląskiego

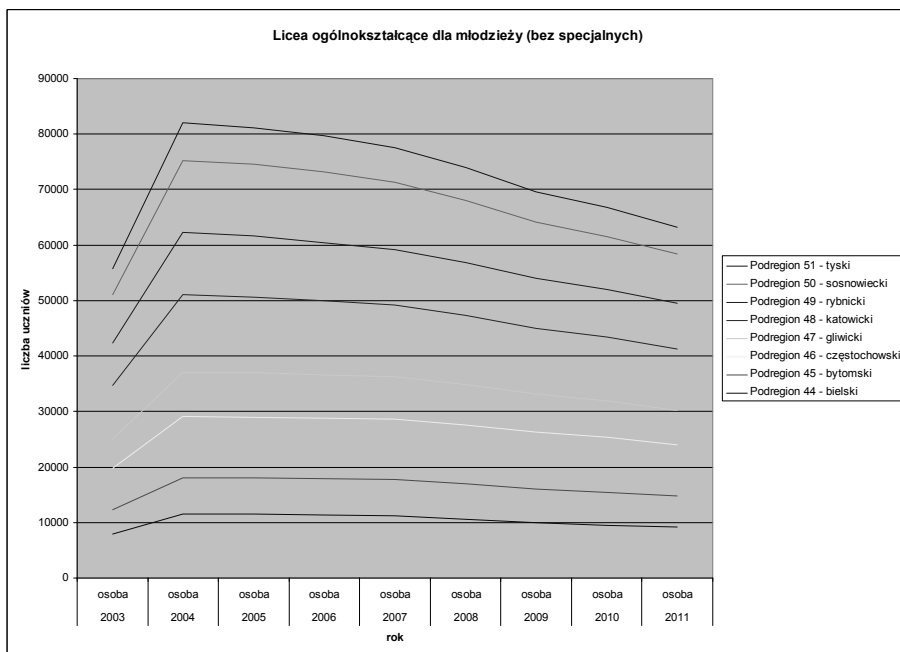
Punktem wyjścia w realizowanych pracach była identyfikacja liczby uczniów kształcących się w województwie. Ze względu na dostępność danych przyjęto układ statystyczny NTS3. Na podstawie dostępnych szeregów czasowych¹¹ poddano wstępnej analizie liczbę uczniów oraz absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, w tym absolwentów posiadających świadectwo maturalne uprawniające do dalszego kształcenia na poziomie wyższym w województwie śląskim. Odstąpiono od ilościowej analizy procesu uczenia się przez całe życie, ze względu na specyfikę danych statystyki publicznej, pożądaných w tym zakresie¹².

W analizowanym okresie zauważyć można, że po roku 2004 następuje znaczący spadek ogólnej liczby uczniów uczęszczających do liceów (ryc. 1), który dodatkowo potęguje malejąca liczba absolwentów liceów ogólnokształcących po roku 2009 (ryc. 2). W porównywalnym okresie można w zasadzie mówić o odwrotnym trendzie w ilości uczniów kształcących się w technikach dla młodzieży (ryc. 3, 4). W przypadku absolwentów techników dla młodzieży ich liczba rośnie do roku 2009/2010, zaś po tym okresie obserwuje się tendencję spadkową

¹¹ Przyjęto, że okres poddany analizie obejmować będzie co najmniej 5 lat, tj. lata 2006–2011, a tam gdzie jest to możliwe przedstawiono dane od roku 2003.

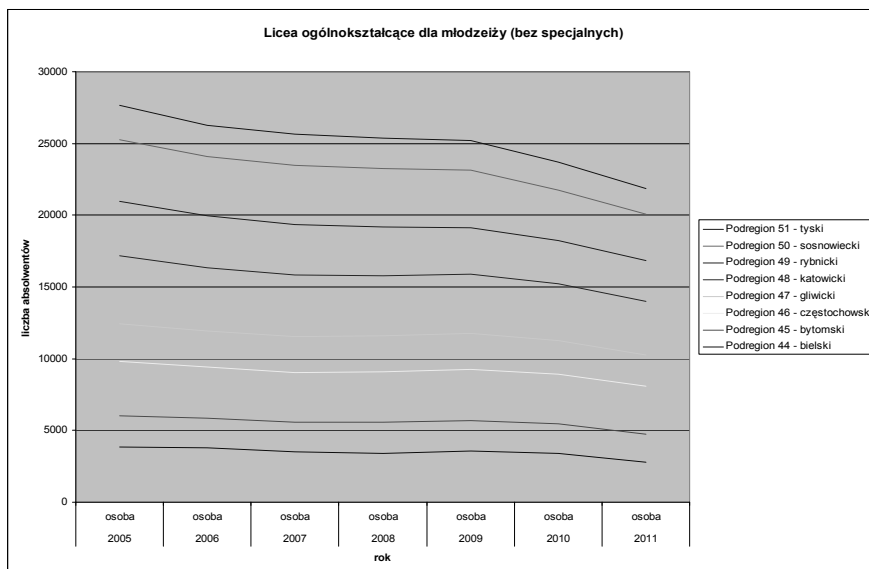
¹² Dopiero w roku 2011 przyjęto szczegółowe regulacje na poziomie UE, w zakresie statystyki uczenia się przez całe życie – zob. Rozporządzenie Komisji (UE) NR 88/2011 z dnia 2 lutego 2011 r. w sprawie wykonania rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (WE) nr 452/2008, dotyczącego tworzenia i rozwoju statystyk z dziedziny edukacji i uczenia się przez całe życie, w odniesieniu do statystyk dotyczących systemów kształcenia i szkolenia.

w niektórych podregionach (m.in. bytomskim, częstochowskim oraz katowickim). Liczba uczniów szkół zawodowych, w całym okresie jest stosunkowo stała w podregionach bielskim, bytomskim i częstochowskim, zaś w pozostałych podregionach spadek liczby uczniów wyrażony w wartościach bezwzględnych jest niższy, niż w przypadku uczniów techników, czy liceów (ryc. 5). W latach 2004–2007 następuje znaczący wzrost liczby absolwentów szkół zawodowych, niemniej tendencja w całym okresie kształtuje się stosunkowo stabilnie, jako wielkość oscylująca wokół wartości dla roku 2007 (ryc. 6).



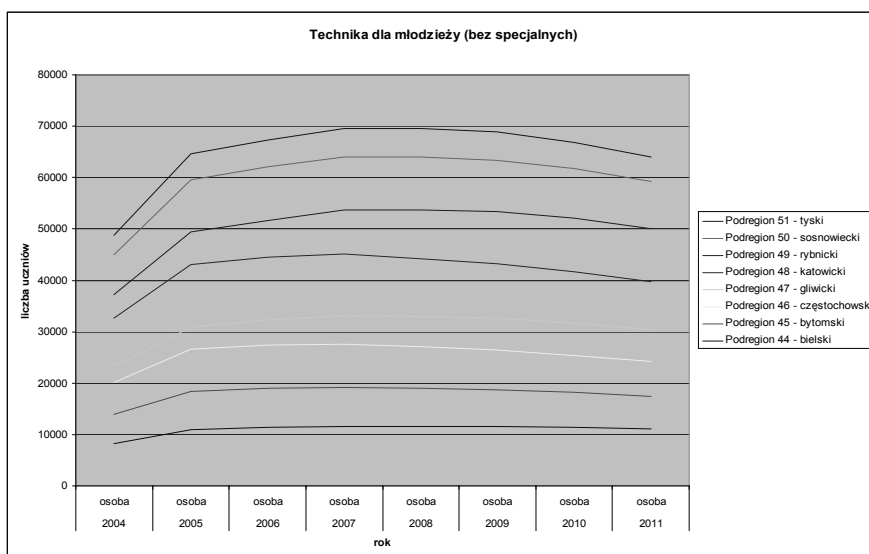
Wykres 1. Liczba uczniów, uczęszczających do liceów dla młodzieży (bez placówek specjalnych), w układzie NTS3 w latach 2003–2011 w województwie śląskim

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Banku Danych Lokalnych GUS. Dostęp 3.11.2012.



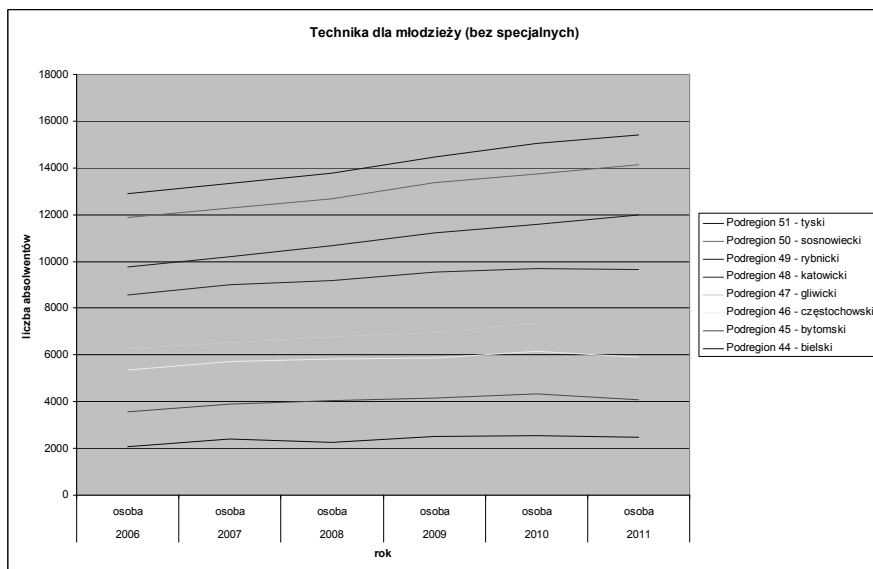
Wykres 2. Liczba absolwentów liceów dla młodzieży (bez placówek specjalnych) w układzie NTS3 w latach 2005–2011 w województwie śląskim

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Banku Danych Lokalnych GUS. Dostęp 3.11.2012 (zbiór niedostępny dla lat 2003–2004).



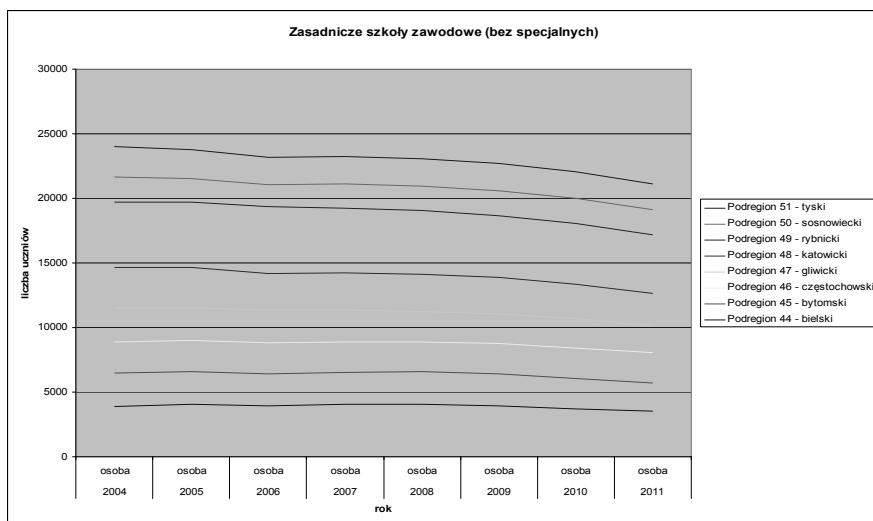
Wykres 3. Liczba uczniów uczęszczających do technik dla młodzieży (bez placówek specjalnych) w układzie NTS3 w latach 2004–2011 w województwie śląskim

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Banku Danych Lokalnych GUS. Dostęp 3.11.2012 (zbiór niedostępny dla 2003 roku).



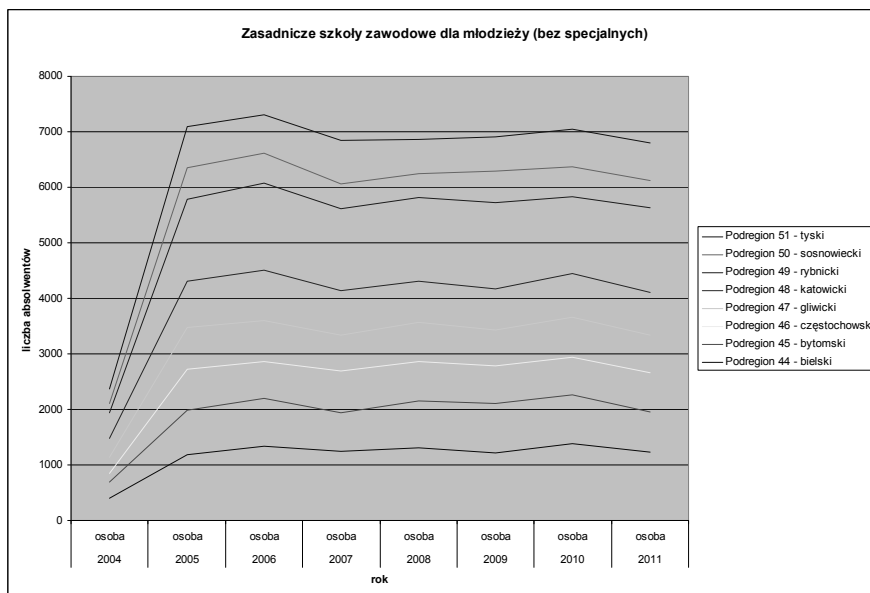
Wykres 4. Liczba absolwentów techników dla młodzieży (bez placówek specjalnych) w układzie NTS3 w latach 2006–2011 w województwie śląskim

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Banku Danych Lokalnych GUS. Dostęp 3.11.2012 (zbiór niedostępny dla lat 2003–2005).



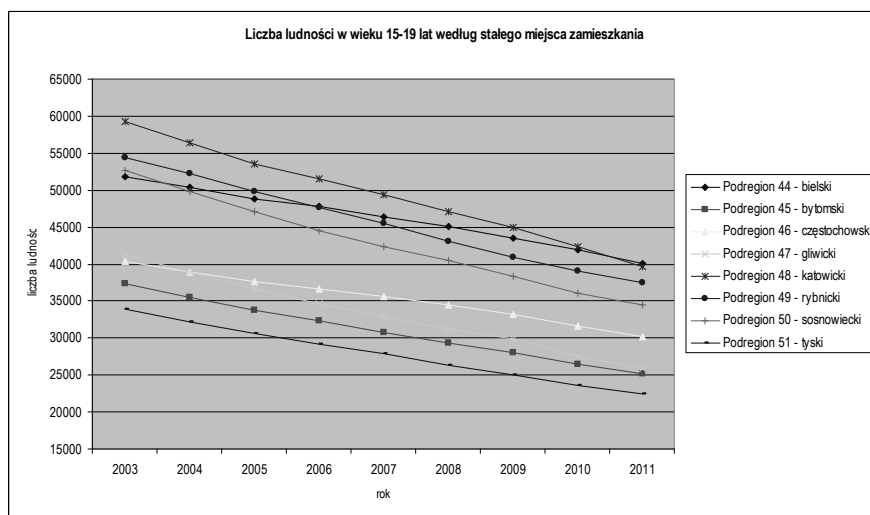
Wykres 5. Liczba uczniów uczęszczających do zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży – uczniowie (bez placówek specjalnych) w układzie NTS3 w latach 2004–2011 w województwie śląskim

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Banku Danych Lokalnych GUS. Dostęp 3.11.2012 (zbiór niedostępny dla 2003 roku).



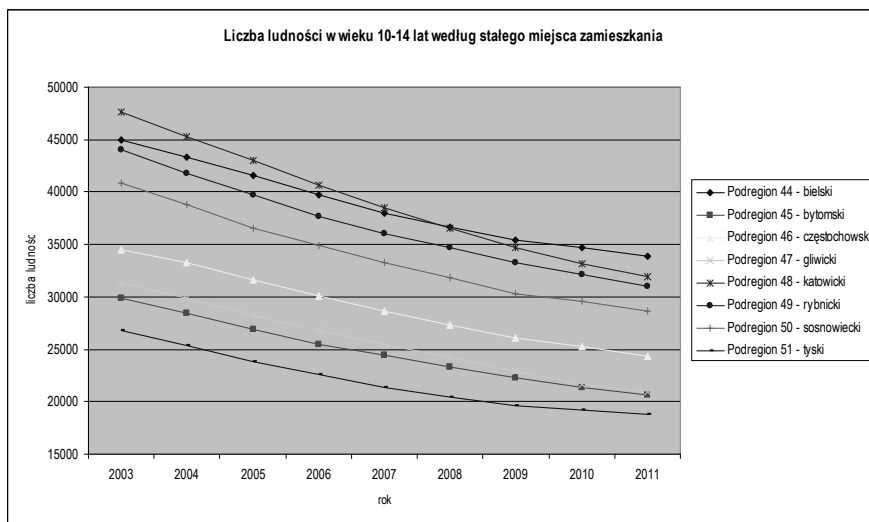
Wykres 6. Liczba absolwentów zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży – uczniowie (bez placówek specjalnych) w układzie NTS3 w latach 2004–2011 w województwie śląskim

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Banku Danych Lokalnych GUS. Dostęp 3.11.2012 (zbiór niedostępny dla 2003 roku).



Wykres 7. Liczba ludności w wieku 15–19 lat w układzie NTS3 w latach 2003–2011 w województwie śląskim

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Banku Danych Lokalnych GUS. Dostęp 3.11.2012.



Wykres 8. Liczba ludności w wieku 10–14 lat w układzie NTS3 w latach 2003–2011 w województwie śląskim

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Banku Danych Lokalnych GUS. Dostęp 3.11.2012.

Jeśli można odnieść liczbę młodzieży, kształcącej się w systemie ponadgimnazjalnym, do potencjalnego całkowitego popytu młodzieży na kształcenie z samego obszaru województwa¹³, zauważyć można, że całkowita liczba osób w wieku 15–19 oraz liczba osób w wieku 10–14 maleje (ryc. 7, 8) w szybszym tempie niż obserwowane spadki w poszczególnych grupach kształcenia. Efekt ten wynika z kumulowania się grup wiekowych, w poszczególnych latach kształcenia licealnego, technicznego (czy zawodowego). Można tym samym spodziewać się pogłębiania się w województwie śląskim tendencji spadkowej liczby osób kształcących się (młodzieży), która osiągnie maksymalną wartość po roku 2014, zaś sięgając do danych na temat liczby osób w wieku 3–6 lat, można oczekiwać ponownego wzrostu naborów w szkołach gimnazjalnych po roku 2020¹⁴. Dodatkową negatywną tendencją, obserwowaną w województwie jest

¹³ Założono, że brak wyliczeń na temat powiązań funkcjonalnych w zakresie edukacji ponadgimnazjalnej pomiędzy województwami: śląskim i ościennymi może być przedmiotem analizy jakościowej, przeprowadzonej w ramach warsztatów. Niemniej, szczegółowe wyliczenia powiązań wewnątrz granic administracyjnych województwa śląskiego, potwierdziły terytorialną więź układu czterech podregionów z ośrodkami aglomeracyjnym w Częstochowie, Bielsku-Białej oraz Rybniku, a także ośrodkiem metropolitalnym w Katowicach [zob. Regionalne Centrum Analiz Strategicznych 2012a, s. 58–77].

¹⁴ Szczegółowe wyliczenia nie są prezentowane w niniejszym opracowaniu, zaś zostały wykonane dla wybranych miast województwa.

spadek zdawalności egzaminu maturalnego, który ogranicza możliwość kontynuacji kształcenia na poziomie wyższym¹⁵.

Na podstawie opinii liderów¹⁶ uczestniczących w warsztatach wskazać można najistotniejsze wyzwania jakim należy sprostać w kontekście przedwczesnego kończenia nauki szkolnej oraz zapewnienia równego dostępu do dobrej jakości edukacji elementarnej, kształcenia podstawowego i średniego. Wybrane aspekty zdiagnozowane podczas prac warsztatowych przedstawiono w tab. 1.

Tabela 1. Wybrane wyzwania oraz ich źródła w kontekście przedwczesnego kończenia nauki szkolnej oraz zapewnienia równego dostępu do dobrej jakości edukacji elementarnej, kształcenia podstawowego i średniego w województwie śląskim

Subregion centralny – wyzwania	Subregion centralny – geneza
1	2
– brak możliwości poświęcania w takim samym zakresie uwagi dzieciom o większym i mniejszym potencjale (zdolnościach) – niski odsetek osób niepełnosprawnych uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i aktywnych zawodowo – w obszarach zagrożonych ubóstwem dziedziczenie statusu społecznego uniemożliwiającego dalszą edukację i rozwój zawodowy – niezadowalający poziom wiedzy praktycznej wykorzystywanej w procesie edukacyjnym – doradztwo zawodowe – emigracja zarobkowa – niski poziom umiejętności uczniów w zakresie twórczego myślenia i pracy w grupie – wysokie koszty ponoszone przez rodziców związane z zatrudnieniem osób do opieki nad dziećmi	– zbyt liczne klasy uniemożliwiające indywidualną pracę (podejście) do potrzeb – bariery architektoniczne; brak społecznej akceptacji dla niepełnosprawności w szkole, brak wiedzy o niepełnosprawności; strach przed niepełnosprawnością – bariery finansowe i mentalne w rodzinach o niskim statusie materialnym oraz w wielkomiejskich dzielnicach wykluczenia; przyzwyczajenie do korzystania ze środków pomocy; instrumenty „promujące” niezaradność życiową – utrzymujący się model nauczania oparty na teorii – niski poziom kompetencji doradców zawodowych w gimnazjach, w których funkcję tę pełnią pedagodzy; brak zindywidualizowanego podejścia oraz zróżnicowania narzędzi stosowanych w doradztwie zawodowym w gimnazjach – oczekiwania młodzieży wysokiego poziomu życia i szybkiego wejścia na ścieżkę finansowej niezależności

¹⁵ Na podstawie danych w Banku Danych Lokalnych GUS można stwierdzić, że liczba zdających maturę oscyluje pomiędzy 89,2% w roku 2005 i 76,0% w roku 2011. Wskaźnik ten jest wyższy niż średnia krajowa (1,03–1,01), niemniej w ostatnich 7 latach obserwuje się spadek zdawalności w stosunku do średniej krajowej. W statystyce dotyczącej egzaminów gimnazjalnych, wskaźnik średnich wyników uczniów za ostatnie 7 lat oscyluje w części humanistycznej jako równy lub wyższy niż średnia krajowa (1,02–1,00), zaś w części matematyczno-przyrodniczej jest równy lub niższy niż średnia krajowa (1,00–0,98).

¹⁶ Materiał źródłowy wykorzystany w tej części opracowania był przedmiotem analizy wykonanej dla Urzędu Marszałkowskiego w Katowicach pt.: „Założenia dotyczące zakresu wsparcia z Europejskiego Funduszu Społecznego w latach 2014–2020 z uwzględnieniem potrzeb subregionów województwa śląskiego w obszarze edukacja”, Katowice, 2012

Tabela 1 (cd.)

1	2
	– metodyka i formy nauczania niesprzyjające rozwijaniu kreatywności ucznia – metodyka nauczania oraz wykorzystanie nowoczesnej infrastruktury technicznej w niewystarczającym stopniu podąża za oczekiwaniami uczniów; trudności w stabilizowaniu się nowej oferty edukacyjnej w JST WSL w związku z restrukturyzacją oddziałów szkół w gminach brak miejsc w przedszkolach oraz żłobkach
Subregion północny – wyzwania	Subregion północny – geneza
– zbyt liczne klasy uniemożliwiające indywidualną pracę (podejście) do potrzeb – w obszarach zagrożonych ubóstwem dziecięciem statusu społecznego uniemożliwiającego dalszą edukację i rozwój zawodowy – niezadawalający poziom wiedzy praktycznej wykorzystywanej w procesie edukacyjnym – brak działań z zakresu doradztwa zawodowego – niska zdawalność matury i egzaminów zawodowych w województwie śląskim – odpływ młodej i najzdolniejszej młodzieży z subregionu – brak nawyku uczenia się przez całe życie – niski poziom aktywności dzieci w zakresie rozwoju własnych zdolności, w tym talentów artystycznych i kulturowych – niski poziom wykorzystania infrastruktury edukacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej w godzinach wczesnopopołudniowych – niedostosowanie kompetencji kadry kształcenia w szkołach zawodowych do przygotowania uczniów do zawodu i „mentalne” kończenie nauki przez młodzież na poziomie ogólnym, często gimnazjalnym – wypadanie ze ścieżki kształcenia przez młodych rodziców – spadek jakości kształcenia; teoretyzacja treści edukacyjnych	– ograniczenia wydatków budżetowych – brak ukierunkowania uczniów ze względu na dalszą edukację lub zdobycie zawodu; wysokie koszty dojazdu ograniczające dalsze kształcenie – realizowanie zajęć o możliwym profilu praktycznym w sposób teoretyczny, w tym zajęcia komputerowe w niedoposażonych pracowniach; niska liczba godzin przeznaczonych na zajęcia praktyczne; programy nauczania oderwane od praktycznej wiedzy na temat lokalnej i regionalnej specyfiki rynku pracy; metodyka i formy nauczania niesprzyjające rozwijaniu talentów ucznia – niewystarczający poziom profilowania zawodowego obejmującego ludzi młodych; brak ukierunkowania uczniów ze względu na dalszą edukację – zróżnicowany terytorialnie poziom merytoryczny nauczycieli oraz wyposażenia technicznego w szkołach średnich; niski poziom zainteresowania przedmiotami ścisłymi – emigracja zarobkowa; relatywnie niska atrakcyjność rynku pracy – stereotyp uczenia się jedynie w wieku dojrzewania – malejąca liczba placówek kultury oraz miejsc aktywnego spędzania czasu wolnego poza godzinami lekcyjnymi; – brak środków na zajęcia „po 13.00” oraz brak modeli w zakresie włączenia organizacji społecznych w aktywność pozalekcyjną na terenie szkół i przedszkoli – niski stopień aktualności wiedzy praktycznej u nauczycieli kształcenia zawodowego

1	2
	– wysokie koszty ponoszone przez rodziców związane z zatrudnieniem osób do opieki nad dziećmi; (relatywnie niższe pensje powodujące rezygnację z pracy na rzecz pozostania w domu przez młode matki) – brak dobrych praktyk w zakresie przygotowania do praktycznego kształcenia nauczycieli
Subregion zachodni – wyzwania	Subregion zachodni – geneza
– brak wsparcia „sierot emigracyjnych” w wyborze ścieżki edukacyjnej, dziedziczenie emigracji, porzucanie edukacji – dewaluacja instytucji edukacji – wypadanie ze ścieżki kształcenia (mentalne i faktyczne) – niezadowalający poziom wiedzy praktycznej wykorzystywanej w procesie edukacyjnym – niska adaptacyjność pracowników na rynku pracy; niski poziom ukierunkowania na kształcenie ustawiczne – niska jakość i skuteczność doradztwa zawodowego – spadek użyteczności kształcenia, w tym w zakresie kształcenia zawodowego	– dzieci osób pracujących poza granicami kraju i województwa pozbawione bieżącej opieki rodziców, bez motywacji do zdobywania umiejętności i wiedzy – edukacja sprowadzana powszechnie do kolekcjonowania zaświadczeń, dyplomów, niezależnie od ich wartości i poziomu przekazywanych treści – środowiskowa presja na doświadczenie na CV i chęć posiadania środków finansowych wśród młodzieży uczącej się; „śmieciowa praca” – utrzymujący się model nauczania oparty na teorii – niski poziom działań motywacyjnych na etapie kształcenia podstawowego i elementarnego; niechęć do uczenia się; niski poziom mobilności zawodowej w grupie 55+ – zakres doradztwa nie jest dostosowany do lokalnych warunków; brak indywidualnego podejścia; brak świadomości odbiorców (uczniów) o znaczeniu/roli doradztwa – metodyka i formy nauczania niesprzyjające rozwijaniu kreatywności ucznia; ograniczony czasowo i merytorycznie zakres praktycznej nauki zawodu; kadra kształcąca nie wywodzi się ze środowiska biznesu
Subregion południowy – wyzwania	Subregion południowy – geneza
– zróżnicowane wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne oraz brak nowoczesnych technologii na rzecz dydaktyki – niski poziom uczestnictwa społeczności w kształceniu ustawicznym – w obszarach zagrożonych ubóstwem dziedziczenie statusu społecznego uniemożliwiającego dalszą edukację i rozwój zawodowy	– ograniczone środki szkoły i organu prowadzącego na unowocześnianie bazy edukacyjnej – ograniczone poza głównymi ośrodkami miejskimi w subregionie środki na dodatkowe zajęcia dydaktyczne i dydaktyczno-wyrównawcze adresowane dla uczniów o konkretnych zainteresowaniach

Tabela 1 (cd.)

1	2
– niezadowalający poziom wiedzy praktycznej wykorzystywanej w procesie edukacyjnym – emigracja zarobkowa – wysokie koszty ponoszone przez rodziców związane z zatrudnieniem osób do opieki nad dziećmi – niski odsetek osób niepełnosprawnych uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i aktywnych zawodowo – doradztwo zawodowe	– niedostosowanie oferty edukacyjnej pozaszkolnej lub jej brak; niska świadomość kulturowa w zakresie kształcenia ustawicznego; wypadanie ze ścieżki edukacyjnej – przedwczesne kończenie nauki; ograniczone możliwości finansowe wykorzystania ICT – bariery kulturowe oraz uwarunkowania finansowe w rodzinach o niskim statusie materialnym – utrzymujący się model nauczania oparty na teorii; zbyt niska liczba godzin praktycznej nauki w kształceniu zawodowym wynikająca z niechęci przedsiębiorców do włączenia się w proces edukacyjny – wysoki poziom bezrobocia wśród osób poniżej 30 roku życia; chęć radzenia sobie z wyzwaniami, posiadanie wykształcenia i zaradność, otwartość na zmiany – brak miejsc w przedszkolach oraz żłobkach, wysokie opłaty za usługi opiekuńczo-wychowawcze w przedszkolach – ograniczenia techniczne bazy lokalowej i transportowej; obawy społeczne – ograniczone możliwości realizowania doradztwa zawodowego na poziomie kształcenia gimnazjalnego ze względu na koszty

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród wyzwań, jakie powtarzały się w obszarze województwa, mimo różnicowanego źródła ich powstawania wymienić można przede wszystkim kwestię umiejętności w zakresie praktycznego radzenia sobie młodzieży, w tym w aspekcie twórczego myślenia, pracy w grupie oraz innych cech osobowościowych. Wyzwaniem, które pojawiało się bardzo często w opiniach liderów był niski poziom lub złe dopasowanie systemowego doradztwa zawodowego, które nie jest w stanie zachęcać młodzieży do aktywnego wyboru swojej ścieżki życiowej i zawodowej. Pojawiły się także dwa wyzwania o charakterze ekonomiczno-społecznym, dotyczące emigracji zarobkowej rodziców oraz nowych ram czasu pracy, wpływających na wysokość wydatków związanych z zatrudnieniem osób do opieki nad dziećmi. Powyższe wyzwania, mimo podobnego zapisu należało interpretować ostrożnie, ze względu na genezę, która różniła się terytorialnie. Przykładowo, zaradność i kreatywność młodzieży hamowana jest,

zdaniem części liderów, przez zbyt dużą teoretyzację zajęć, które można realizować jako moduły praktycznego kształcenia, zaś w środowisku związanym z innym subregionem, akcentowano już raczej kwestie praktycznego kształcenia w ścieżce technicznej/zawodowej, bez włączenia się w nią przedsiębiorców. Zatem pomimo występowania częściowo powtarzających się wyzwań można mówić o pewnej specyfice terytorialnej w ich rozumieniu oraz identyfikacji ich źródeł.

Podstawowe wyzwania, w kontekście poprawy dostępności i wspierania uczenia się przez całe życie, podniesienia umiejętności i kwalifikacji siły roboczej i zwiększenia dopasowania systemów kształcenia i szkolenia do potrzeb rynku pracy oraz przyczyny ich występowania zilustrowano w tabeli 2.

Tabela 2. Wybrane wyzwania oraz ich źródła, w kontekście poprawy dostępności i wspierania uczenia się przez całe życie, podniesienia umiejętności i kwalifikacji siły roboczej i zwiększenia dopasowania systemów kształcenia i szkolenia do potrzeb rynku pracy w województwie śląskim

Subregion centralny – wyzwania	Subregion centralny – geneza
– brak nawyku uczenia się przez całe życie, niski poziom uczestnictwa społeczności w kształceniu ustawicznym – niska jakość współpracy z przedsiębiorcami w celu zawodowego przygotowania uczniów – niezadowalający poziom wiedzy o praktycznych oczekiwaniach firm wśród nauczycieli kształcenia zawodowego – brak przygotowania uczniów w trakcie staży i praktyk do wykonywania zawodu – niski poziom kwalifikacji i przygotowania praktycznego do pracy zawodowej absolwentów szkół ponad gimnazjalnych – negatywne postrzeganie kształcenia zawodowego w odczuciu młodzieży i społeczeństwa – wysokie koszty dojazdu ponoszone w związku z kształceniem zawodowym	– niska świadomość społeczna w zakresie zalet płynących z elastyczności, w związku ze zdobywanymi kwalifikacjami oraz wiedzą; brak możliwości finansowych (wysokość ponoszonych kosztów) i czasu by wzbogacać swoje umiejętności; brak motywacji; brak dostępności informacji o ofercie kształcenia ustawicznego dedykowanej ze względu na wiek, zainteresowania, poziom aktywności zawodowej itp.; brak pomocy w ukierunkowaniu dla osób chętnych do kształcenia ustawicznego – niewystarczająca liczba wspólnie wypracowanych i korzystnych dla przedsiębiorców dobrych praktyk oraz modeli wsparcia (finansowego i dydaktycznego) realizowanego jako opieka stażystów i praktykantów w firmach; brak świadomości przedsiębiorców o możliwościach współtworzenia staży i praktyk – brak stałego kontaktu z firmami i obniżanie praktycznych kwalifikacji nauczycieli kształcenia zawodowego – brak nawyku/modelu zbierania i wzbogacania doświadczeń zawodowych i cywilizacyjnych w toku całej ścieżki dydaktycznej – niski poziom wiedzy o oczekiwaniach firm wśród nauczycieli kształcenia zawodowego; model nauczania oparty na teorii

Tabela 2 (cd.)

1	2
	– presja rodziny na kształcenie niezawodowe; luka w zakresie profesjonalnego i zindywidualizowanego doradztwa zawodowego; niedostosowanie elastyczności zawodowego systemu edukacyjnego w JST do potrzeb rynku pracy i substytucyjność w ramach łatwo dostępnych krótkich kursów kwalifikacyjnych; brak dostępności analiz i prognoz w zakresie oczekiwań pracodawców
Subregion północny – wyzwania	Subregion północny – geneza
– brak nawyku uczenia się przez całe życie, brak motywacji do zmiany i powiększania umiejętności i kwalifikacji – ograniczenie dostępności internetowych kanałów (nietradycyjnych form świadczenia usług) edukacyjnych i zdolności uczenia się z wykorzystaniem ICT przez osoby starsze – niezadowalający poziom wiedzy o praktycznych oczekiwaniach firm wśród młodzieży – brak przygotowania uczniów w trakcie staży i praktyk do wykonywania zawodu – negatywne postrzeganie kształcenia zawodowego przez firmy	– dziedziczenie statusu społecznego ograniczające percepcję potrzeby zmian; roszczeniowość wobec jednostek publicznych osób pozostających bez pracy; niski poziom zaangażowania uczniów w zajęciach – dysproporcja w zakresie umiejętności wykorzystania nowych technologii przez osoby starsze i młodsze; brak nawyku korzystania z ICT wśród osób starszych – brak kompleksowych analiz i prognoz dotyczących rynku pracy i oceny pożądanych kwalifikacji zawodowych; zbyt późne włączanie procesu doradztwa i świadomości o specyfice rynku pracy – niski poziom praktyk; zanikanie szkół kształcących w zawodach „tradycyjnych”; niska jakość współpracy z przedsiębiorcami w celu przygotowania uczniów zawodu – niewystarczające relacje współpracy pomiędzy szkołami zawodowymi oraz pracodawcami, w szczególności w zakresie profilowania ścieżki edukacyjnej; niska jakość współpracy z przedsiębiorcami w celu zawodowego przygotowania uczniów; brak korzyści kompetencyjnych i biznesowych dla firmy realizującej staż i praktykę
Subregion zachodni – wyzwania	Subregion zachodni – geneza
– negatywne postrzeganie kształcenia zawodowego przez młodzież – niedowartościowanie instytucji doradcy zawodowego – dziedziczenie statusu społecznego i zawodowego – niezadowalający poziom wiedzy o praktycznych oczekiwaniach firm – brak nawyku uczenia się przez całe życie, niski poziom uczestnictwa społeczności w kształceniu ustawicznym	– niski poziom ukierunkowania na poziomie edukacji gimnazjalnej, ponadgimnazjalnej na rozwijanie się w ramach kierunków technicznych w uczelniach wyższych; brak informacji oraz wiedzy dotyczącej wyborów ścieżki zawodowej wśród uczniów szkół gimnazjalnych – ograniczone środki finansowe i tymczasowe / akcyjne (realizowane w formule pozbawionej odpowiedzialności – od projektu do projektu) i społecznie obojętne mechanizmy angażowania

1	2
– brak przygotowania uczniów w trakcie staży i praktyk do wykonywania zawodu – niski poziom kwalifikacji i przygotowania praktycznego do pracy zawodowej absolwentów szkół ponadgimnazjalnych	– ograniczenia finansowe wpływające na możliwości edukacyjne dzieci i młodzieży – wiedza o rynku pracy – brak – poczucie, że raz zdobyte doświadczenie musi nam na zawsze wystarczyć; brak czasu i chęci do poszukiwania rozwiązań nowych i lepszych dla swojego rozwoju; zdobycie zawodu kończy edukację; doksztalcanie nie przekłada się na wyższe wynagrodzenie – brak nawyku/modelu zbierania i wzbogacania doświadczeń zawodowych i cywilizacyjnych w toku całej ścieżki dydaktycznej – niski poziom wiedzy o oczekiwaniach firm wśród nauczycieli kształcenia zawodowego; model nauczania oparty na teorii
Subregion południowy – wyzwania	Subregion południowy – geneza
– system edukacyjny nie podążający/nie wyprzedzający rynku pracy o charakterze subregionalnym/regionalnym – brak przygotowania uczniów w trakcie staży i praktyk do wykonywania zawodu – niski poziom kwalifikacji i przygotowania praktycznego do pracy zawodowej absolwentów szkół zawodowych – niski poziom zainteresowania ofertą uczenia się przez całe życie – wysokie koszty dojazdu ponoszone w związku z kształceniem zawodowym – doradztwo zawodowe nie spełniające oczekiwań w skali lokalnej	– brak lub ograniczona wiedza na temat dostępności analiz dotyczących rzeczywistych potrzeb rynku pracy; niska adaptacyjność profili edukacyjnych w szkołach zawodowych; wybór szkoły realizowany przez młodzież na podstawie mody, a nie możliwości i sytuacji na rynku pracy – ograniczone zainteresowanie wspieraniem kształcenia zawodowego przez firmy, wynikające z obciążeń dla nich w postaci dodatkowego nakładu pracy, materiałów a także w niektórych przypadkach zbiurokratyzowania procesu praktyk; niska jakość współpracy z firmami – stereotypowe postrzeganie kształcenia w szkołach zawodowych – „zawodówka jest dla najsłabszych”; metodyczne oraz infrastrukturalne zaniedbania w kształceniu zawodowym – niewystarczające w budżecie domowym środki finansowe, niska potrzeba wspierania edukacyjnego adaptacyjności do zmieniających się uwarunkowań na rynku pracy – brak łatwo dostępnego systemu transportowego na terenach podgórskich oraz w pasie wschodnim subregionu – uruchamiane zbyt późno działania wspierające wybór zawodowy; niska elastyczność we wdrożeniu praktycznego wsparcia na podstawie doradztwa (standardowe kursy, czas ustalania); niski poziom wiedzy doradców o specyfice rynku subregionalnego i regionalnego, także w kontekście transgranicznym

Źródło: Opracowanie własne.

Podobnie jak w przypadku poprzedniej grupy wyzwań, tak i w tutaj zauważyć można pewną powtarzalność kwestii problemowych, jednak wyzwania te mają różny terytorialnie charakter. I tak, niski poziom zainteresowania ofertą uczenia się przez całe życie odnoszono do preferencji osobowościowych danej zbiorowości, ale już w przypadku innego terytorium, wskazywano na niechęć firm do wprowadzania rozwiązań sprzyjających ustawicznemu uczeniu się. Kolejnym argumentem, używanym wobec słabego popytu na tę formę zdobywania wiedzy, był brak wolnych środków w budżecie domowym. Innym poważnym wyzwaniem, które można traktować „systemowo” w całym województwie, był brak przygotowania uczniów w trakcie staży i praktyk do wykonywania zawodu podyktowany, zdaniem liderów, stałą lecz niską i niezmienną listą pracodawców przyjmujących praktykantów, zaś w innym przypadku brakiem dobrych praktyk oraz modeli wsparcia (finansowego i dydaktycznego), realizowanego jako opieka stażystów i praktykantów w firmach lub niskim poziomem wiedzy o oczekiwaniach firm wśród nauczycieli kształcenia zawodowego.

Podstawowe wyzwania oraz ich źródła w zakresie poprawy jakości, skuteczności i dostępności szkolnictwa wyższego oraz kształcenia na poziomie równoważnym przedstawiono w tabeli 3¹⁷.

Tabela 3. Wybrane wyzwania oraz ich źródła, w kontekście poprawy jakości, skuteczności i dostępności szkolnictwa wyższego oraz kształcenia na poziomie równoważnym w województwie śląskim

Subregion centralny – wyzwania	Subregion centralny – geneza
1	2
– niski poziom kreatywności i zaradności życiowej młodzieży, wpływający na skuteczność edukacji – ograniczenie zainteresowania szkolnictwem wyższym (głównie technicznym), jako kontynuacja kształcenia zawodowego wśród uczniów – dziedziczenie statusu społecznego	– brak postrzegania przez młodzież szkoły podstawowej i średniej oraz realizowanej tam ścieżki dydaktycznej jako miejsca atrakcyjnego, rozwijającego talenty i wykorzystującego w procesie dydaktycznym nowoczesne technologie informacyjne konkurujące z czasem wolnym (syndrom „starej i nudnej budy”); dewaluacja instytucji szkoły i nauczyciela; niski poziom kompetencji kluczowych w zakresie matematyczno-przyrodniczym w całej ścieżce edukacyjnej – niezadowolające efekty systemu doskonalenia nauczycieli kształcenia zawodowego

¹⁷ Ponieważ w dokumentach programowych Ministerstwo Rozwoju Regionalnego wskazało, że kształcenie wyższe winno być w całym zakresie realizowane wyłącznie w ramach krajowych działań/rozwiązań, w tej części diagnozy zwracano liderom uwagę na konieczność oceny kontekstu „wejścia” na ścieżkę kształcenia wyższego i jej efekty, a nie sam fakt dostępności/braku dostępności potencjału kształcenia na poziomie wyższym lub równoważnym.

1	2
	– brak nawyku uczenia się przez całe życie; brak wsparcia w ramach doradztwa zawodowego na rzecz wyboru kierunków kształcenia zgodnie z indywidualnymi zdolnościami
Subregion północny – wyzwania	Subregion północny – geneza
– niski poziom kreatywności i zaradności życiowej młodzieży wpływająca na skuteczność edukacji w ramach ścieżki edukacyjnej (uczenia się przez całe życie) – dziedziczenie „owczego pędu” na wszystkich poziomach edukacji	– zaniechanie na poziomie edukacji podstawowej oraz średniej kształtowania twórczego oraz myślenia, umiejętności wnioskowania i argumentowania (dialog, dyskusja, ...) – niski poziom wiedzy o rynku pracy i zdolności do podejmowania świadomych decyzji o wyborach edukacyjnych, w tym kształcenia na poziomie wyższym
Subregion zachodni – wyzwania	Subregion zachodni – geneza
– niska jakość i częstotliwość współpracy szkół i firm – niski poziom kreatywności i zaradności życiowej młodzieży wpływająca na skuteczność edukacji – niezadowalające efekty lub brak doradztwa zawodowego na poziomie gimnazjum i szkoły średniej	– brak wiedzy o potrzebach w zakresie umiejętności i kwalifikacji specjalistów niezbędnych na rynku pracy – brak postrzegania przez młodzież szkoły podstawowej i średniej oraz realizowanej tam ścieżki dydaktycznej jako miejsca atrakcyjnego, czy też rozwijającego talenty – wizerunek i oferta doradztwa nie znajduje zainteresowania wśród znacznej części młodzieży
Subregion południowy – wyzwania	Subregion południowy – geneza
– zaniechania w indywidualizacji nauczania oddziałujące na skuteczność w całej ścieżce edukacyjnej – dziedziczenie statusu społecznego – niezadowalające osiągnięcia na rynku pracy w wyniku procesu edukacji	– łączenie oddziałów ze względu na poszukiwanie oszczędności i czasowe zmniejszanie się liczebności uczniów (demografia); – uwarunkowania kulturowe i stereotypy utrwalane w rodzinie; wybór ścieżki edukacyjnej często podporządkowany decyzji rodzica; niezadowalający poziom pracy z dziećmi i młodzieżą rzutuujący na całą ścieżkę edukacyjną – od poziomu podstawowego brak motywowania do zaradności życiowej, umiejętności analitycznych; koszty nauki, w całej ścieżce edukacyjnej, wciąż mogą stanowić zbyt wysokie obciążenie w skali budżetu domowego – brak skutecznych mechanizmów oddziaływania na ofertę edukacyjną, które powstawałyby na styku pracodawca – jednostki edukacji i kształcenia; niski poziom dostępnej wiedzy o oczekiwaniach firm w zakresie kompetencji kluczowych, umiejętności i kwalifikacji; brak presji ze strony rynkowego (biznesowego) doskonalenia zawodowego

Źródło: Opracowanie własne.

Ostatnia grupa wyzwań przybrała postać najbardziej syntetyczną, ale też uzyskany efekt ma charakter mocno kierunkujący ewentualne przyszłe działania. W wyniku skoncentrowania się na całej ścieżce edukacyjnej, zawężono tym samym kluczowe aspekty, które wymagają zwiększonego wysiłku na danym terytorium lub zaangażowania wielu podmiotów, w tym władz samorządowych województwa. Aspekt finansowania ze środków europejskich znacząco wykracza poza rozwiązania, których adresatem jest bezpośrednio system edukacyjny.

Wydaje się, że ciekawym zabiegiem wobec terytorialnie przypisanych wyzwań było rozpoznanie uwarunkowań o charakterze procesowym, których źródeł należy upatrywać w pewnych ogólnych (światowych, europejskich) tendencjach. Listę oddziaływań, jakie istotnie wpływają i nadal będą wpływać w województwie śląskim na analizowaną dziedzinę wraz z ich specyfiką przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Lista głównych trendów o istotnym wpływie na edukację i kształcenie ustawiczne i wysokim prawdopodobieństwie wystąpienia w województwie śląskim

Trendy	
istota	przykładowe rozwinięcie interpretacji w wybranych subregionach
1	2
zmiany urbanizacyjne i rozlewanie się miast	zwiększa potrzeby perspektywicznej adaptacyjności gmin i powiatów w zakresie infrastruktury edukacyjnej, ale także powoduje wydłużenie czasu, w jakim dzieci i młodzież pozostają pod opieką placówki oświatowej lub wychowawczej
turbulentność gospodarki i jej podatność na nastroje na rynkach finansowych	co jest odczytywane jako presja na zaradność i rozwijanie kompetencji kluczowych (umiejętności cywilizacyjnych), identyfikowanych i realizowanych we współpracy wszystkich podmiotów, uczestniczących w procesie edukacyjnym, tj.: rodziców, nauczycieli, uczniów w całej swojej ścieżce edukacyjnej, pracodawców, doradców oraz osoby kształcące się w ramach systemu uczenia przez całe życie
cyfryzacja i digitalizacja życia oraz nowe media społecznościowe	co traktowane jest z jednej strony jako presja dla realizacji nowoczesnych, rozwijających talenty i aktywizujących młodzież programów dydaktycznych oraz z drugiej strony jako obszar poszukiwania informacji o zainteresowaniach młodzieży, we współpracy z doradcami zawodowymi i budowania umiejętności komunikacji w świecie rzeczywistym; dodatkowym, wyzwaniem jest edukacja na rzecz świadomości wykorzystywania i tworzenia własności intelektualnej w środowisku dzieci i młodzieży

1	2
zwiększające się dysproporcje poziomu dobrobytu w społecznościach lokalnych	co jest przede wszystkim powiązane z włączeniem społecznym tych grup w aspekcie mobilizacji, aktywizacji i samokreowania narzędzi, dzięki ścieżkom edukacyjnym
konieczność stałego dopasowywania się do rynku pracy	co odczytuje się, jako potrzebę wzmacniania aktywności wielopodmiotowej na rzecz umacniania roli firm, podmiotów edukujących różnych poziomów oraz jednostek samorządowych w uzyskiwaniu rzeczywistej diagnozy, obrazu rynku pracy w perspektywie oferty edukacyjnej, w tym uczenia się przez całe życie
upowszechnienie i umiędzynarodowienie edukacji wyższej	co należy traktować jako potrzebę przygotowania młodzieży w zakresie kreatywności i zdolności uczenia się
zmiana statusu kobiet na rynku pracy	co tłumaczone jest jako upowszechnianie się nowych modeli i ścieżek kariery wymagających zwiększenia dostępności opieki na poziomie edukacji elementarnej, w tym żłobków i przedszkoli
cywilizacyjne zagrożenia dla zdrowia dziecka oraz presja na krótkie dzieciństwo	jest postrzegane jako presja w kontekście kreowania aktywności fizycznej i aktywności życiowej w ramach usług edukacyjnych; wiąże się to z powszechnością mediów i urządzeń cyfrowych służących do rozrywki, wypierających aktywność, ale też ukierunkowujących zainteresowania dzieci i młodzieży; świat rzeczywisty przenika się ze światem wirtualnym, co jest dużym wyzwaniem cywilizacyjnym dla współczesnej edukacji
późne zakładanie rodzin powiązane z coraz mniejszymi rodzinami	co interpretowane jest jako wynik zwiększenia obowiązków i wydłużenia czasu spędzanego w środowisku pracy kosztem czasu dla rodziny, priorytetyzacja zachowań typu: „poszukiwanie stabilności i środków do życia gospodarstwa domowego”; niepożądanym skutkiem może być upowszechnianie modelu szkoły – „edukuje i przechowuje”

Źródło: Opracowanie własne z wykorzystaniem OECD[2010].

Powyższe obserwacje nie wyczerpują listy trendów, jakie były przedmiotem analizy oraz refleksji zgłaszanych przez liderów. Pozostałe trendy, z listy około dwudziestu przedstawionych liderom budziły różne skojarzenia i emocje. Przykładem jest chociażby „presja na krótkie dzieciństwo, którą charakteryzowano jako stwierdzenie, że lepszy start dzieci oznacza kolejny pakiet zajęć dodatko-

wych, już od najmłodszych lat”, ale też pojawiały się głosy przeciwne takiemu uproszczeniu. Podsumowując, można stwierdzić, że co najmniej trendy wymienione powyżej będą istotnie oddziaływać na edukację i kształcenie. Co więcej, pojawia się szereg innych powiązanych z tą aktywnością obszarów, które wymagają systemowego (współpowiązanego) ujęcia normatywnego lub dalszych szczegółowych prac diagnostycznych.

5. Wskazania dla zmian systemów edukacyjnych w województwie śląskim

Wśród rekomendowanych propozycji, przygotowanych w wyniku rozpoznania szeregu uwarunkowań, znalazły się zarówno te, które ze względu na swoją specyfikę odnoszą się do konkretnych terytoriów, jak i „pakiet horyzontalny” uwzględniający rozwiązania systemowe. W szczególności, dla terytorialnej specyfiki przykładowo zwrócono uwagę na konieczność podjęcia działań w zakresie:

- *wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży*, na które winny składać się: usługi opiekuńcze i edukacyjne dla dzieci osób pracujących i chcących podjąć zatrudnienie; programy rozwojowe z doradztwem kompetencyjnym dla uczniów w przedszkolach i szkołach podstawowych (doradztwo na rzecz wzbudzania potrzeby uczenia się, aktywności, komunikatywności, pracy w grupie, kreatywności i zaradności życiowej oraz językowej oraz poszanowania praw własności [w tym intelektualnej] u dzieci i młodzieży, programy sportowe; programy stypendialne typu: talent plus dla młodzieży uzdolnionej i realizującej pasję pozaszkolne) wraz z zaleceniami szczegółowymi; programy rozwojowe na obszarach zagrożonych ubóstwem i dziedziczeniem statusu społecznego uniemożliwiającego dalszą edukację i rozwój zawodowy (w tym stypendia dla uzdolnionej młodzieży na rzecz budowania ścieżki edukacyjnej i rozwój zawodowy); programy rozwojowe na obszarach wiejskich i obrzeżach aglomeracji (wzgl. na obszarach problemowych) wspierające mobilność młodzieży i dostępność oferty uczenia się w szkołach ponadgimnazjalnych,

- *kreowania i wzmacniania wspólnot wiedzy i umiejętności w regionie*, na które składa się: podwyższanie kwalifikacji nauczycieli wychowania przedszkolnego, szkół podstawowych, szkół gimnazjalnych oraz szkół ponadgimnazjalnych kształcenia ogólnego w zakresie metod i technik kreatywności, komunikacji oraz wiedzy praktycznej; programy rozwojowe szkół i placówek oświatowych, prowadzących kształcenie zawodowe, wzmacniające praktyczne umiejętności i kwalifikacje zawodowe (w tym organizacja staży i praktyk dla uczniów; w tym opłacany ze środków projektowych tutor biznesowy pracujący z praktykantem/stażystą w firmie); doradztwo kompetencyjne i zawodowe realizowane w szkołach gimnazjalnych (w formule dwuwymiarowej – coaching grupowy

oraz indywidualny, obudowanej nowoczesnymi multimedialnymi instrumentami informacyjnymi o subregionalnym, regionalnym, krajowym i europejskim rynku pracy oraz ew. wizyty studyjne); podwyższanie kwalifikacji nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu w ramach staży i praktyk w firmach oraz w nowoczesnym środowisku okołobiznesowym; partnerskie inicjatywy szkoleniowe i edukacyjne na rzecz aktywności mieszkańców oraz promocji i realizacji kształcenia ustawicznego; podwyższanie kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych w ramach staży i praktyk w firmach oraz w nowoczesnym środowisku okołobiznesowym (w tym staże doktorskie i podyplomowe); podwyższanie kwalifikacji przez osoby dorosłe, które chcą uzupełnić lub podwyższyć umiejętności i kompetencje, m.in. ICT oraz praktyczną znajomość języków obcych; podwyższanie kwalifikacji przez osoby dorosłe, które chcą nabyć, uzupełnić lub podwyższyć kwalifikacje zawodowe.

Powyższe rozwiązania mają charakter dopasowany do jednego z subregionów, jednakże mogą stać się przedmiotem precyzowania szczegółowych terytorialnych kryteriów, umożliwiających ich różnicowanie. W efekcie mogą być dostępne dla wielu subregionów, z różnymi wskazaniem w zakresie rozwiązań szczegółowych i ścieżek partnerskich¹⁸.

Pakiet horyzontalny obejmuje propozycję wzmocnienia *otwartej platformy użyteczności wiedzy, umiejętności i kwalifikacji*, na którą składa się zbiór komplementarnych przedsięwzięć, tj: wspólnoty edukacyjne w subregionach (wzmocnienie sieciowania szkół zawodowych i integracja subregionalna wokół specjalizacji terytorialnych; oddolna identyfikacja wyzwań terytorialnych rynków pracy, poszukiwanie modeli dobrych praktyk wspierania kształcenia zawodowego w subregionach, z wykorzystaniem doświadczeń szkół zawodowych w Europie, współpracujących z biznesem, partnerski publiczno-biznesowy fundusz stypendialny dla młodzieży kształcącej się zawodowo na wzór rozwiązań niemieckich, system certyfikacji osiągania kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego w subregionie (integracja programów oceny i potwierdzania efektów uczenia się, uzyskanych w różnych formach kształcenia i edukacji – podnoszenie poziomu oraz wspieranie profilowania kształcenia w subregionie), identyfikacja biznesowych i profesjonalnych oczekiwań edukacyjnych i szkoleniowych w ramach subregionalnych rynków pracy w oparciu o model kompetencyjny – wiedza, umiejętności, kwalifikacje i kompetencje kluczowe (system cyklicznych analiz w zakresie rzeczywistych oczekiwań firm i organizacji profesjonalnych, wykorzystujący model kompetencyjny), identyfikacja biznesowych i profesjonalnych oczekiwań edukacyjnych i szkoleniowych, w ramach terytorialnie zdefiniowanych rynków pracy, w oparciu o model kompetencyjny – wiedza,

¹⁸ Np. alokacja środków na programy rozwojowe wzmocniające określone branże lokalnie, wykorzystanie formuły LGP (lokalnych grup partnerskich).

umiejętności, kwalifikacje i kompetencje kluczowe, *foresight* rynku pracy – śląski *think tank* regionu innowacyjnego (perspektywa średnio- i długookresowa uzupełniająca perspektywę krótkookresową lat w ramach identyfikacji oczekiwań; moduł prognostyczny i kreacyjny oraz upowszechniający informacje o rynku pracy i trendach w gospodarce – związany z kształtowaniem polityki technologicznej/innowacyjnej oraz identyfikowaniem trendów i procesów zmian wewnętrznych).

Powyższe propozycje nie wyczerpują listy wskazań, stanowią jednak główny kościół rozwiązań jakie zaproponowano. Dla każdego z typów przedsięwzięć sformułowana została formuła ścieżki wsparcia oraz partnerstwa. Przykładowo dla ww. otwartej platformy użyteczności wiedzy, umiejętności i kwalifikacji rekomendowano, by realizacja odbywała się jako projekt systemowy o zasięgu regionalnym z udziałem partnerskim takich podmiotów jak: szkoły zawodowe i jednostki kształcenia ustawicznego, organy prowadzące oraz samorząd województwa śląskiego, związki subregionalne, uczelnie wyższe, oświatowe jednostki metodyczne, delegatury i Kuratorium Oświaty, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, sieci branżowe i grupy eksperckie, a także wspierająco urzędy pracy.

Można z pewną ostrożnością stwierdzić¹⁹, że powyższe prace diagnostyczne są przesłanką do sformułowania następujących wniosków metodycznych w zakresie programowania rozwoju w warunkach *governance* terytorialnego:

- działania strategiczne podejmowane terytorialnie winny uwzględniać poza podejściem przedmiotowym (co realizować) pełne podejście podmiotowe (z kim prowadzić dialog, wobec jakich wartości, w jakich koalicjach), co oznacza akceptowanie zasady wielopodmiotowości (w układzie nadawca-odbiorca-finansujący). Przesłanką jest tu współpowiązanie dziedzinowo-funkcjonalne, w zakresie świadczenia usług publicznych o charakterze edukacyjnym;

- prace diagnostyczne, realizowane metodami warsztatowymi i wspierane analizą danych statystycznych, mogą stanowić początek lub być dobrym rozwinięciem procesu współrzędzenia oraz dać wskazania dla sfery podmiotowej (koalicje, grupy partnerskie) w zakresie rozwiązań normatywnych, w szczególności w wymiarze współzarządzania (wdrożeń). Przesłanką jest tu logika uspołecznionego procesu decyzyjnego²⁰, ale także procesowy charakter zmian, który wyma-

¹⁹ Prezentowany materiał jest jednym studium a nie zbiorem wielu powtarzalnych studiów i obserwacji.

²⁰ W krajach o bogatej tradycji demokracji, ale także widocznym otwarciu na sferę technologiczną i innowacje lokalne coraz chętniej sięga się do wiedzy danego terytorium (mówi się m.in. o ekonomii tłumy, mediach społecznościowych, technologiach otwartej przestrzeni, pełnej interakcji w ramach e-administracji itd.). Zagrożenia np., w postaci manipulowania preferencjami społecznymi, czy partykularyzm interesów, to z kolei argumenty głoszone przez oportunistów tej formuły partnerskiego, czy raczej partycypacyjnego podejścia.

ga wprost pomnażania wiedzy wśród liderów, na temat istoty i znaczenia zmian wobec dynamiki otoczenia;

- działania towarzyszące programowaniu polityki (w zakresie wybranych obszarów polityki) winny uwzględniać w większym zakresie obszary funkcjonalne, a jeszcze lepiej – inkorporować w pełni podejście terytorialne dla zwiększenia efektów synergicznych wdrożeń. Przesłanką jest tutaj wskazanie potrzeby angażowania/wzmacniania potencjału endogenicznego dostępnego ze względu na istniejące relacje w określonych terytoriach²¹,

- potencjał endogeniczny i wyzwania jakie uwidaczniają się w trakcie prac w związku z podejmowaną oceną, powinny mieć swoje „lustro” w zewnętrznej dynamice otoczenia, którą można opisywać w ramach trendów ponadlokalnych, ogólnokrajowych czy globalnych. Przesłanką jest tu relatywizacja oraz obiektywizacja podejmowanych prac diagnostyczno-normatywnych.

Powyższe tezy nie wyczerpują szeregu możliwych postulatów, jakie można by proponować wobec procesu *governance* w świetle polityki regionu. Te, które zostały przywołane mają swoje potwierdzenie w pracach empirycznych podjętych w województwie śląskim.

Bibliografia

- Barczyk S., 2010, Przedsiębiorczy samorząd lokalny i jego instytucje, Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice.
- Barczyk S., Ochojski A., 2013, Aplikacje modelu triple-helix w szwedzkich realiach zarządzania rozwojem lokalnym i regionalnym, [w:] Projekty regionalne i lokalne – współpraca – nauka – biznes – samorząd, red. H. Brandenburg, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice, w trakcie publikacji.
- Blair J. P., Carroll M. C., 2009, Local Economic Development. Analysis, Practices, and Globalisation, SAGE, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore.
- Camagni R., 2002, On the Concept of Territorial Competitiveness: Sound or Misleading?, Urban Studies, vol. 39, No 13, s. 2395–2411.
- Duche G., 2001, W poszukiwaniu lokalności w rozwoju lokalnym, [w:] Strategiczne problemy rozwoju regionów w procesie integracji europejskiej, red. A. Jewtuchowicz, Zakład Ekonomiki Regionalnej i Ochrony Środowiska Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 9–24.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L., 2000, The Dynamics of Innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations, Research Policy, vol. 29, No 2, s. 109–123.
- Jewtuchowicz A., 2005, Terytorium i współczesne dylematy jego rozwoju, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Klasik A., 2009, Przemysły kreatywne oparte na nauce i kulturze, [w:] Kreatywne miasto – kreatywna aglomeracja, red. A. Klasik, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice, s. 29–39.
- Korenik S., 2011, Region ekonomiczny w nowych realiach społeczno-gospodarczych, Wyd. Ce-DeWu, Warszawa.

²¹ Używa się tu często pojęcia kapitał relacyjny

- Kuźnik F., 2012, *Polityka rozwoju i zarządzanie usługami publicznymi w strukturach samorządowych*, „Studia Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN”, T. CXLIII, Warszawa.
- Kuźnik F., Szczupak B., 2010, *Perspektywa systemowa użytkowania terenów w województwie śląskim*, [w:] *Wyzwania zrównoważonego użytkowania terenu na przykładzie województwa śląskiego – scenariusze 2050*, red. L. Trząski, Główny Instytut Górnictwa, Katowice, s. 84–96.
- Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2013, *Programowanie perspektywy finansowej 2014–2020, Założenia Umowy Partnerstwa*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego. Dostępny w: http://www.mrr.gov.pl/fundusze/Fundusze_Europejskie_2014_2020/Programowanie_2014_2020/Documents/Zal_UP_05_02_2013_jm.pdf. [Dostęp 15.01.2013].
- OECD, 2010. *Trends Shaping Education*, Paris.
- Pietrzyk I., 2000, *Polityka regionalna Unii Europejskiej i regiony w państwach członkowskich*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Prahalad C., Krishnan M., 2008, *The New Age of Innovation: Driving Cocreated Value Through Global Networks*, McGraw-Hill Professional.
- Regionalne Centrum Analiz Strategicznych, 2012a, *Analiza powiązań funkcjonalnych na obszarze województwa śląskiego*, Nr 1, Wydział Planowania Strategicznego i Przestrzennego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Śląskiego, Katowice.
- Regionalne Centrum Analiz Strategicznych, 2012b, *Terytorializacja w kontekście Krajowej Strategii Rozwoju Regionalnego*, Nr 1, Wydział Planowania Strategicznego i Przestrzennego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Śląskiego, Katowice.
- Rozporządzenie Komisji (UE) NR 88/2011 z dnia 2 lutego 2011 r. w sprawie wykonania rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (WE) nr 452/2008 dotyczącego tworzenia i rozwoju statystyk z dziedziny edukacji i uczenia się przez całe życie, w odniesieniu do statystyk dotyczących systemów kształcenia i szkolenia.
- Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, 2012, *Regionalna Strategia Innowacji Województwa Śląskiego na lata 2013–2020*, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, Katowice.

Artur Ochojski

**EDUCATION AND LIFELONG LEARNING AS A CHALLENGE FOR
SILESIA. REFLECTIONS ON THE PROCESS OF REGIONAL POLICY GOVERNANCE
FOR 2014–2020 PERIOD**

Summary

Education can be seen as a strong condition for boosting the economy of a territory. More and more efforts have been recently made towards a governance-led process of formulating and implementing various levels of policy instruments. The new EU programming period has become an opportunity to test the governance issues and go through the multi-stakeholder and multi-territorial planning process for the benefit of education, i.e. one of the priorities in Silesia. The paper offers both methodological and empirical efforts to reflect upon the dialogue for a strong regional policy.