

Edukacja ekonomiczna jako ważny składnik kształcenia przedzawodowego

U podstaw charakterystycznego dla współczesnego człowieka sposobu wartościowania i działania leży postrzeganie świata przez pryzmat ekonomicznych konieczności. Ta, w gruncie rzeczy trywialna, teza ma swoje konkretne praktyczne egzemplifikacje, które ze względu na ich znaczenie w wymiarze jednostkowym i społecznym tworzą konstytutywny dla człowieka zbiór wyznaczników. Owe kwantyfikatory zawierają się w przekonaniu, że zasadniczym dla organizacji społeczeństw jest mechanizm rynkowy, który przyczynia się do wysokiego wzrostu gospodarczego i ogólnego postępu ekonomicznego¹. Jednocześnie stały wzrost produkcji stał się podstawowym miernikiem sukcesu społecznego, umożliwiając ukształtowanie się społeczeństw konsumpcyjnych, w których konsumpcja towarów staje się zarazem autokonsumpcją życia osobistego². W tych okolicznościach, od czasu kiedy praca stała się towarem, a produkcja została oddzielona od konsumpcji i od kiedy zaspokajanie potrzeb człowieka dokonuje się za pośrednictwem rynku, a nie w wyniku jego własnych bezpośrednich działań, przesłanki ekonomiczne w znacznym stopniu wyznaczają strategię funkcjonowania współczesnego człowieka.

Analiza tak określonej przestrzeni może być prowadzona na bazie teoretycznego dorobku nauk społecznych lub też z pragmatycznej perspektywy dokonywania istotnych dla ludzi rozstrzygnięć.

Spośród wielu teorii opisujących funkcjonowanie społeczeństwa ludzkiego na szczególną uwagę zasługuje podjęta przez T. Parsonsa próba stworzenia teorii systemu społecznego, stanowiąca wielowymiarowy schemat pojęciowy do analizy działaniowego układu odniesienia. W tym schemacie system społeczny to wielość podmiotów indywidualnych, wchodzących we wzajemne interakcje, umotywowanych przez tendencję do „optymalizowania gratyfikacji” – podmiotów, których powiązania z sytuacją są zdefiniowane i zapośredniczone przez kategorie systemu

¹ A. Sen, *Rozwój i wolność*, Poznań 2002, s. 20.

² E. Morin, *Kultura czasu wolnego*, [w:] A. Mencwel (red.), *Antropologia kultury*, Warszawa 2001, s. 492.

wspólnych, ustrukturalizowanych kulturowo symboli. Samo działanie zaś jest procesem obejmującym podmiot i sytuację mającą znaczenie motywacyjne dla indywidualnego podmiotu lub, w przypadku zbiorowości, dla składających się na nią podmiotów. Oznacza to, że istotną cechą działania są nie tylko reakcje na określone bodźce sytuacyjne, ale także oczekiwania względem różnych obiektów istotnych dla sytuacji, ze względu na antycypowanie reakcji innych podmiotów i możliwości działań alternatywnych.

W proponowanym schemacie pojęciowym poświęconym społeczno-systemowemu poziomowi teorii działania T. Parsons, dla ustrukturyzowania potrzeb otrzymywania gratyfikacji i deprywacji, zakłada występowanie dwubiegunowej struktury potrzeb, która jest elementem koncepcji równowagi gratyfikacji i deprywacji oraz posiada takie derywaty, jak antyteza atrakcji–awersji. Wynika to z przekonania, że motywacje zastajemy już jako zorganizowane na poziomie osobowości, a zasadniczym problemem są konkretne struktury, rozumiane jako produkty interakcji między genetycznie danymi komponentami w postaci potrzeb oraz doświadczeniem społecznym³.

Zasadnicze znaczenie dla działania pozostających w interakcji jednostek mają względnie stabilne systemy symboliczne. Symboliczne systemy znaczeń stanowią, obiektywne względem podmiotów, elementy porządku, prowadzące do mających charakter wartościujący orientacji. Wartość w tym kontekście stanowi element wspólnego systemu symbolicznego, służącego jako kryterium selekcji alternatywnych orientacji, które można wyróżnić w ramach konkretnej sytuacji.

W ramach prowadzonej analizy działania należy zatem, obok motywacji rozumianej jako orientacja na korektę podmiotowej równowagi gratyfikacji i deprywacji, brać pod uwagę rolę systemu symbolicznego, generującego orientację wartościującą, ze względu na jego znaczenie dla artykulacji tradycji kulturowych w systemie działania. Znaczenie tej orientacji egzemplifikuje się w standardach, zgodnie z którymi oceniana jest ważność twierdzeń kognitywnych. Gratyfikacja zatem stanowi część systemu działania, w którym podmioty zorientowane są normatywnie⁴.

Podmioty indywidualne i zbiorowe w systemie społecznym podlegają swoistej dystrybucji pomiędzy różne role i wiązki ról. Jednocześnie, jeżeli role obejmują orientacje instrumentalne, to muszą też istnieć odpowiednie zasoby, a jeśli obejmują orientacje ekspresywne – nagrody. W swojej analizie T. Parsons podkreśla znaczenie procesu alokacji ról dla formowania się struktury systemu. Mamy tu do czynienia z jednej strony z kształtowaniem się struktury systemu, a drugiej z jednostkami, które zmieniają się zgodnie z cyklem życiowym człowieka. Cho-

³ T. Parsons, *System społeczny*, Kraków 2009, s. 13.

⁴ *Ibidem*, s. 15–17.

ciaż z punktu widzenia systemu społecznego pierwszorzędne znaczenie mają przepływy osób, to z perspektywy analizy osobowości rolę alokuje się w podmiotach. Poza automatycznym mechanizmem askryptywnym i nieplanowanym procesem selekcji, podmiot dąży do uzyskania określonej roli statusowej, a proces ten może mieć charakter konkurencji gospodarczej w sytuacji rynkowej.

W procesie tym, obok alokacji osób i alokacji gratyfikacji, ważne miejsce zajmuje alokacja zasobów związana z alokacją posiadania. Zasoby w tym kontekście to prawa posiadania, które mają znaczenie jako środki służące osiągnięciu dalszych celów w układach orientacji instrumentalnych. Zasoby klasyfikuje się ze względu na ich transferowalność między podmiotami oraz istotność dla orientacji instrumentalnej. Klasyfikacja ta pozwala na odróżnienie zasobów od modalności podmiotu jako obiektu, a także odróżnienie ich od nagród, które powinny być rozumiane jako zbiór symboli ekspresywnych, a nie jako elementy instrumentalnego układu środki – cele. Tak więc cechą konstytutywną przedmiotu posiadania jest transferowalność między podmiotami w drodze wymiany, a samo posiadanie jest uprawnieniem lub wiązką uprawnień, czyli wiązką oczekiwań względem społecznych zachowań i postaw.

Na tym tle zasadniczą konstatacją jest uznanie, iż każdy system społeczny musi wypracować mechanizmy alokacji posiadania rozumianego jako zasoby, ponieważ posiadanie jest pożądane, a jego podaż ograniczona względem popytu⁵. Problemem pozostaje tu określenie źródeł tej rzadkości i jej konsekwencji dla systemu społecznego. W tym celu wyróżnia się źródła relacyjne – usytuowane w naturze interakcji społecznej i nierelacyjne – zewnętrzne wobec systemu społecznego.

Relacyjność posiadania wiąże się z problemem wymiany w systemach cechujących się zróżnicowaniem ról, przy czym wyższy stopień zróżnicowania ról implikuje szerszą sieć stosunków wymiany, a co za tym idzie powoduje konieczność ustalenia warunków transakcji między podmiotami pełniącymi różne role. Ważnym czynnikiem jest także kontekst orientacji instrumentalnej, w którym zachodzą procesy wymiany. Wyrazem uniwersalistycznego charakteru tego kontekstu jest wykraczanie, w zakresie swego stosowania, poza partykularyzm typowy dla zbioru stosunków, w którym występują. Kolejnym elementem, ważnym dla tej problematyki, jest charakterystyczna dla relacji wymiany ograniczoność wyboru środków i związane z tym sposoby niwelowania konfliktów.

Rozwiązywanie tych problemów w praktyce realizowane jest w płaszczyźnie ekonomicznej i politycznej. W szczególności, podejście ekonomiczne polega na rozszerzaniu zasięgu aktualnie i potencjalnie dostępnych stosunków wymiany i uwalnianie ich z uwikłań całościowych i partykularystycznych, dla osiągnięcia

⁵ Ibidem, s. 96.

kryteriów wydajności instrumentalnej. Swoistą dynamikę tym procesom nadaje pieniądź. To odkrycie kulturowe może być obecnie traktowane jako symboliczna generalizacja władzy nabywczej, której istotą jest możliwość oznaczania szeroko rozumianych dóbr i usług w granicach danego typu transakcji wymiennych⁶. Współcześnie dostępność tego zgeneralizowanego medium ma zasadniczy wpływ na dynamikę warunków wymiany. Wyłaniające się na tym tle kwestie związane są z określaniem granic przyzwolenia na orientację na samego siebie, zarówno w odniesieniu do jednostek, jak i podzbiorowości oraz funkcji integracyjnych systemu społecznego rozumianego jako zbiorowość⁷.

Na tym tle teorię ekonomiczną, rozumianą jako gałąź teorii systemów społecznych, można traktować jako schemat pojęciowy dotyczący fenomenu zjawisk ekonomicznych istotnych dla procesów alokacji osób i zasobów w ramach systemu społecznego. Należy przy tym zastrzec, że znaczenie empiryczne teorii ekonomii w sensie technicznym jest funkcją typu systemu społecznego, do którego jest ona stosowana. W przypadku nieuwzględnienia tej relacji teoria ekonomiczna traci swe znaczenie jako schemat wyjaśniający zachodzących procesów społecznych⁸. Oznacza to między innymi, że dociekania w tym obszarze nie mają cechy przechodzenia od mniejszej do większej pewności, a żadne założenia dotyczące zachowań gospodarczych i żadne wnioski teoretyczne nie obowiązują zawsze i wszędzie⁹. Teza ta stanowi ważną przesłankę metodologiczną dla podejmowanych w tym obszarze badań i przeprowadzanych analiz.

Te rozważania teoretyczne mogą stanowić dobrą podstawę do sformułowania sądu o szczególnym znaczeniu ekonomicznych przesłanek dla rozwiązywania problemów człowieka. Jednocześnie należy mieć na uwadze, że forma optymalizowania gratyfikacji w tym obszarze przyjmuje typową dla określonej fazy rozwoju postać. Jest funkcją poziomu rozwoju cywilizacyjnego.

W szczególności w industrialnej fazie rozwoju, kiedy praca oddzielona została od konsumpcji i stała się przedmiotem obrotu rynkowego, a przepływy pieniężne zdynamizowały wymianę towarową w niespotykanym wcześniej stopniu, przejawiający się w pieniądzu motyw zysku staje się sytuacyjnie zgeneralizowanym celem, wyuczonym w procesie socjalizacji wtórnej, w sposób specyficzny dla danej kultury. Jego generalizacja sytuacyjna sprawia, że możliwa jest wspólna orientacja działania w warunkach zjawisk wymiany instrumentalnej, a sam zysk stanowi ważny aspekt racjonalności praktycznej¹⁰.

⁶ Ibidem, s. 99.

⁷ Ibidem, s. 105.

⁸ Ibidem, s. 100.

⁹ M. Blaug, *Teoria ekonomii. Ujęcie retrospektywne*, Warszawa 2000, s. 25.

¹⁰ T. Parsons, op. cit., s. 187.

Nie mniej istotne dla działających podmiotów jest symboliczne znaczenie pieniądza jako jednego z symboli osiągnięć. T. Parsons wskazuje przy tym, że w każdej rozwiniętej gospodarce rynkowej istnieje silna tendencja do integracji skali dochodów z ogólną skalą prestiżu w systemie społecznym, co z kolei musi przełożyć się na orientację na zysk pieniężny w warunkach instrumentalnego podziału pracy. W rezultacie można mówić o jednostkach zorientowanych na zysk, o tyle, o ile poprzez socjalizację zostały one włączone do systemu oczekiwań ról i szans sytuacyjnych¹¹.

Warto tu jednocześnie podkreślić, że motyw zysku nie wykazuje tego rodzaju ogólności, co orientacje osadzone w pierwotnej strukturze stosunków interakcyjnych, co w rezultacie oznacza, że motyw zysku jako wtórny proces socjalizacji nie ma charakteru imperatywnego. Niemniej jednak stanowi ważny czynnik procesu motywacyjnego do działań jednostek w ramach systemu społecznego. Stanowi bowiem egzemplifikację ważnego mechanizmu budowania motywacji adekwatnej do bardziej szczegółowych oczekiwań ról w systemie społecznym, stanowiącego element struktur adaptacyjnych niebędących bezpośrednimi manifestacjami pierwotnych orientacji wartościujących.

Mając na uwadze sformułowaną wyżej tezę o szczególnym znaczeniu ekonomicznych przesłanek dla rozwiązywania problemów współczesnego człowieka oraz dobrze ugruntowane w literaturze przedmiotu przekonanie, że forma optymalizowania gratyfikacji w tym obszarze przyjmuje typową dla określonej fazy rozwoju cywilizacyjnego postać, trzeba odnieść się do uwarunkowań, w jakich ludzie tworzą i realizują swoje strategie życiowe, a także oczekiwania kierowane pod adresem systemu edukacji, wynikające z wyzwań współczesności. Oczekiwania te powinny uwzględniać skomplikowane relacje pomiędzy teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną. Zwłaszcza w sytuacji, gdy wiedza o przemianach określanych jako przejście od tradycyjnego społeczeństwa wielkich grup do pluralistycznego społeczeństwa opartego na indywidualnym dostępie do wiedzy ma jedynie wartość opisującą¹². Ten punkt widzenia otwiera przestrzeń dla dyskursu o zadaniach i roli edukacji w czasie przełomu cywilizacyjnego, który przeżywamy oraz teoriach wyjaśniających zjawiska zachodzące w tym obszarze i wynikających stąd konsekwencjach dla praktyki społecznej.

Pragmatyczne ujęcie problemów wynikających z charakterystycznych dla postindustrialnej fazy rozwoju uwarunkowań wymaga rozstrzygnięcia pojawiających się problemów poprzez antycypowanie wynikających z nich praktycznych konsekwencji. Oznacza to, że w sferze prawd abstrakcyjnych, do których należą cele edukacyjne, nie może istnieć różnica, która wyrażałaby się różnicą konkretnych

¹¹ Ibidem, s. 190.

¹² T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 174.

faktów z nich wynikających. Pragmatyzm zwraca się ku temu, co konkretne, ku faktom, działaniu i skuteczności. Teorie zaś są narzędziami, wykorzystywanymi do rozwiązywania problemów¹³.

Aplikacja metody pragmatycznej na gruncie edukacji musi prowadzić do rozważań związanych z przesłankami formułowanych celów. Przesłanki owe są jednocześnie oczekiwaniami dotyczącymi rezultatów, które spodziewamy się uzyskać. Stawiając bowiem cele edukacyjne, antycypujemy w pewien sposób ich jedność i społeczną użyteczność.

Podjmując działania w zakresie edukacji ekonomicznej, spodziewamy się na przykład, że zrozumienie działania mechanizmów gospodarki rynkowej pomoże nam owocnie funkcjonować w warunkach tej gospodarki. Mamy jednocześnie na uwadze, iż teorie formułowane w obszarze nauk społecznych nie mają charakteru absolutnego. W szczególności, na gruncie ekonomii, żadne założenia dotyczące zachowań gospodarczych nie są absolutnie prawdziwe i żadne wnioski teoretyczne nie obowiązują zawsze i wszędzie¹⁴. W świecie gospodarki można jednak zaobserwować pewien porządek, który jest wynikiem transakcji dokonywanych przez podmioty dążące do maksymalizacji własnych korzyści¹⁵. Na tej podstawie formułowane są teorie stanowiące przydatne narzędzia rozwiązywania problemów w tym obszarze ludzkiej aktywności.

W tej sytuacji podstawowym zadaniem jest identyfikacja tych czynników, które mają kluczowe znaczenie dla budowania strategii życiowych współczesnego człowieka. Centralną kategorią, mającą swój ekonomiczny wymiar, pozostaje ciągle praca zawodowa¹⁶. Jak zauważa W. Szewczuk współcześnie zasadniczą kwestią w życiu człowieka jest przygotowanie się do wykonywania zawodu, umożliwiającego zajęcie określonego miejsca w życiu społecznym¹⁷. Istota tego procesu ma swój w pełni ekonomiczny wymiar. Z jednej strony mamy tu do czynienia ze swoistą inwestycją o charakterze edukacyjnym, z drugiej zaś z ofertą w postaci wiedzy, określonych umiejętności i kompetencji, mających swoją konkretną cenę na rynku pracy. Wokół tej formy aktywności człowieka koncentruje się polityka edukacyjna i społeczna państw. Wynika to z przekonania, że edukacja jest jednym z najpoważniejszych instrumentów mających decydujące znaczenie dla urzeczywistniania celów strategicznych nowoczesnych społeczeństw¹⁸.

W ramach instytucji Unii Europejskiej sformułowana została diagnoza i określone zostały sposoby rozstrzygania problemów powstałych w tym obszarze.

¹³ W. James, *Pragmatyzm*, Kraków 2004, s. 26–29.

¹⁴ M. Blaug, *Teoria ekonomii*, Warszawa 2000, s. 25.

¹⁵ Ibidem, s. 28.

¹⁶ A. Toffler, H. Toffler, *Rewolucyjne bogactwo*, Przeźmierzewo 2007, s. 40.

¹⁷ W. Szewczuk, *Podstawy psychologii*, Warszawa 2000, s. 235.

¹⁸ H. Bednarczyk (red.), *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne (wybór dokumentów)*, Radom 2005, s. 58–61.

Celem Unii jest stworzenie najbardziej konkurencyjnej i zorientowanej na wiedzę gospodarki zdolnej do zrównoważonego wzrostu i spójności społecznej. Osiągnięcie tego celu wymaga utworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy, którego jedną z podstawowych zasad jest edukacja przez całe życie, będąca kluczowym elementem Strategii lizbońskiej¹⁹. Realizacji tego celu podporządkowane jest obszerne instrumentarium, w którym za szczególnie ważny czynnik uznano udział edukacji w obszarach dotyczących:

- wzrostu gospodarczego;
- konkurencyjności;
- gospodarki opartej na wiedzy i kształtowania społeczeństwa wiedzy;
- zwiększania możliwości zatrudnienia i poprawy jakości miejsc pracy;
- włączania do społeczeństwa/zapobiegania marginalizacji społecznej i kształtowania aktywnych postaw obywatelskich;
- polityki regionalnej²⁰.

W Polsce – państwie członkowskim Unii Europejskiej w realizowanych i perspektywicznych narodowych planach rozwoju również określono, komplementarny z celami Strategii lizbońskiej cel strategiczny. Praktycznym wyrazem polityki edukacyjnej sprzyjającej osiągnięciu tego celu są zapisy ustawy o systemie oświaty. Przedmiotowa ustawa w art. 1, pkt 13 i 13a zobowiązuje instytucje oświatowe do dostosowania kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy oraz kształtowania u uczniów postaw przedsiębiorczych, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym.

Te kierunki działań, niezależnie od podejmowanych konkretnych przedsięwzięć, stanowią próbę odpowiedzi na dylematy związane z funkcjonowaniem w warunkach dynamicznie przekształcającej się i turbulentnej gospodarki. W postindustrialnej fazie rozwoju, ulegająca logice sieci gospodarka podlega procesom globalizacji, której sprzyjają przemiany technologiczne i instytucjonalne. Efektem tych przemian są zmiany w strukturze zatrudnienia, związane z wypieraniem czynnika „pracy” z produkcji, fenomen „wzrostu bez nowych miejsc pracy”, przekształcanie się konkurencji z roli środka jednego ze sposobów funkcjonowania gospodarki, w ideologię służącą do osiągnięcia hegemonii i przetrwania²¹. Nową jakością jest wykorzystanie wiedzy jako strategicznego zasobu organizacji i związane z tym zjawisko instrumentalizacji wiedzy. Współczesne przedsiębiorstwa stają się organizacjami uczącymi się, wykorzystującymi i tworzącymi wiedzę w celu jej aplikacji. Ważnym skutkiem intelektualizacji przedsiębiorstw staje się rosnące znaczenie osobistych powiązań ich pracowników. W tym stanie rzeczy

¹⁹ H. Bednarczyk (red.), op. cit., s. 43, 58.

²⁰ Ibidem, s. 73.

²¹ Grupa Lizbońska, *Granice konkurencji*, Warszawa 1996, s. 14.

trudno jest określić nie tylko rzeczywiste granice organizacji, ale nawet trafnie zidentyfikować jej interesariuszy²². Wszystko to prowadzi do głębokich zmian w rozumieniu istoty gospodarowania i równie istotnych zmian w obszarze konsumpcji, która w znacznym stopniu przejmując funkcje podstawowego instrumentu kreowania i wyrażania ludzkiej osobowości.

Skuteczne funkcjonowanie człowieka w tych uwarunkowaniach wymaga wyposażenia człowieka w podstawową wiedzę i umiejętności niezbędne do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy – na rynku pracy i podczas wykonywania zawodu. Oznacza to, że edukacja ekonomiczna powinna stanowić element kształtowania kluczowych kompetencji, tzn. takich, których ludzie potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, przyjmowania aktywnej postawy i osiągania integracji społecznej i zatrudnienia²³. W szczególności dotyczy to zagadnień stanowiących kontekst pracy i życia ludzi, w tym rozumienia zasad działania gospodarki oraz roli i znaczenia instytucji organizujących rynek pracy.

Interesującą kwestią jest usytuowanie tak rozumianej edukacji ekonomicznej w systemie kształcenia. Z uwagi na przyjęty schemat kształcenia do funkcjonowania na rynku pracy można ten typ kształcenia usytuować w obszarze kształcenia przedzawodowego. Mając jednak na uwadze postulat wyposażenia młodych ludzi w kompetencje kluczowe w stopniu przygotowującym do dorosłego życia, można kształcenie ekonomiczne sytuować w obszarze kształcenia ogólnego, co w rezultacie oznacza, że absolwent szkoły średniej – także ogólnokształcącej powinien uzyskać wiedzę i umiejętności niezbędne do funkcjonowania w warunkach współczesnej gospodarki rynkowej.

Osobną kwestią, przekraczającą ramy tego artykułu, jest zakres niezbędnej wiedzy i umiejętności ekonomicznych określających kluczowe kompetencje w tym obszarze. Owocną procedurą może tu być metoda analizy funkcjonalnej, która polega na określeniu układu kluczowych celów i następnie przypisaniu działań do ich osiągnięcia. Wynikiem takiej analizy jest mapa funkcjonalna, zawierająca wyodrębnione obszary kluczowe, reprezentujące wszystkie wyspecyfikowane główne funkcje. W rezultacie otrzymujemy opis oczekiwań dotyczących interesującego nas obszaru aktywności ludzi.

Węzłowym problemem przy stosowaniu tej metody jest określenie celu kluczowego i obszarów kluczowych. Przyjmując za punkt odniesienia politykę horyzontalną Unii Europejskiej i komplementarne z nią założenia *Strategii rozwoju edukacji narodowej w Polsce*, strategicznym celem będzie przygotowanie młodzieży i dorosłych do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i na rynku

²² S. Kwiatkowski, *Przedsiębiorstwo XXI w.*, [w:] J. Kotowicz-Jawor (red.), *Przedsiębiorczość i konkurencyjność*, t. IV, Warszawa 2001, s. 69–75.

²³ H. Bednarczyk (red.), op. cit., s. 135.

pracy w warunkach postępującej globalizacji. Temu celowi można przyporządkować następujące funkcje kluczowe:

- tworzyć strategie działań w środowisku ekonomicznym;
- racjonalnie funkcjonować w warunkach gospodarki rynkowej;
- skutecznie funkcjonować na rynku pracy;
- aktywnie uczestniczyć w procesie przemian społeczno-gospodarczych.

Wypełnienie funkcji kluczowych wymaga przyswojenia stosownej wiedzy i umiejętności, których specyfikacja stanowi operacyjną część mapy funkcjonalnej.

Na tym tle wyzwaniem dla systemów edukacyjnych jest odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu są one przygotowane i jaką ofertę mogą przedstawić dla sprostanania potrzebom związanym z dynamicznymi przemianami jakościowymi w funkcjonowaniu współczesnego społeczeństwa, w tym realizacji podstawowych celów strategicznych. Przeprowadzone badania sondażowe wskazują, że efektywność kształcenia w dziedzinie ekonomii w nieekonomicznych szkołach średnich jest niezadowalająca, a bardzo niski poziom osiągnięć szkolnych uczniów można zaliczyć do kategorii niepowodzeń szkolnych²⁴. Oznacza to wystąpienie luki kompetencyjnej w rozwiązywaniu dylematów człowieka funkcjonującego w warunkach dynamicznie przekształcającej się i turbulentnej gospodarce.

²⁴ J. Sikora, *Edukacja ekonomiczna w Polsce na tle celów strategicznych systemu edukacji w Unii Europejskiej* (w druku).