

Anna Buchner-Jeziorska

Uniwersytet Łódzki

STUDIA WYŻSZE – BEZ SZANS NA SUKCES?!

Abstrakt. Rozważania zawarte w artykule dotyczą, z jednej strony, sytuacji na rynku pracy osób z wyższym wykształceniem (ze szczególnym uwzględnieniem problemów z zatrudnianiem absolwentów szkół wyższych), z drugiej zaś – sposobu realizacji przez polskie szkoły wyższe jednej z ich społecznych funkcji edukacyjnych, a mianowicie kształcenia na potrzeby rynku pracy. W artykule postawione są i udokumentowane dwie tezy. Pierwsza z nich zwraca uwagę na to, że w dyskursie publicznym w Polsce dominuje uproszczona wizja wzajemnych relacji między systemem edukacji (w szczególności szkolnictwem wyższym) a gospodarką (rynkiem pracy). Druga teza mówi o braku uzasadnienia dla rozpowszechnionego przekonania, że to po stronie polskich szkół wyższych leży „wina” za niewłaściwe zaspokajanie popytu generowanego przez rynek pracy. We współczesnym społeczeństwie relacje między systemem edukacji a jego otoczeniem kształtowane są intencjonalnie przez przyjmowanie – w makroskali – określonej strategii rozwoju społeczno-ekonomicznego oraz realizowanie wynikającej z takich strategicznych założeń polityki edukacyjnej państwa. Ponieważ jednak system edukacji na poziomie wyższym realizuje różne społeczne funkcje, nie tylko funkcję przygotowywania do życia zawodowego, popyt na studia wyższe kreowany jest nie tylko przez rynek pracy, ale również przez system uznawanych społecznie wartości kształtowany przez dominującą w danym okresie upolitycznioną ideologię edukacyjną.

Zawarta w artykule analiza danych statystycznych dotyczących szkolnictwa wyższego w kontekście zapotrzebowań rynku pracy prowadzi do wniosku, że w sytuacji kiedy ukończenie studiów w coraz mniejszym stopniu sprzyja pożądanemu przez absolwentów usytuowaniu na rynku pracy, uczelnie należy uwolnić od przytłaczającego stereotypu „kształcenia na potrzeby rynku pracy” i stymulować je raczej do stosowania bardziej uniwersalnych kryteriów jakości kształcenia, niezależnych od technologicznej dynamiki sfery gospodarczej.

Słowa kluczowe: rynek pracy, szkolnictwo wyższe, zatrudnienie absolwentów szkół wyższych, system edukacji.

1. Wstęp

W ciągu ostatnich dwóch lat (od 2009 r.) na łamach prasy codziennej, jak i opiniotwórczych tygodników (czasopism) pojawiało się wiele artykułów i dyskusji dotyczących z jednej strony sytuacji na rynku pracy osób z wyższym wykształceniem, z drugiej zaś – kondycji polskich uczelni (zwłaszcza w kontekście

dwu „konkurencyjnych” strategii rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego). Dyskusję na temat sytuacji na rynku pracy absolwentów zapoczątkowała „Gazeta Wyborcza”, publikując artykuły o wiele mówiących tytułach: *Uczelnie oderwane od biznesu*, *Studia nie gwarantują już pracy*, *Przestać kształcić młodzież do bezrobocia*, *Przyjmę każdą pracę*, *Historyk w windykacji czyli kto pracuje w wyuczonym zawodzie*.

Z kolei funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego zajęły się czołowe czasopisma („Polityka”, „Wprost”), w których pojawiło się tylko w 2010 r. co najmniej kilkanaście tekstów dotyczących tej problematyki; z reguły przedstawiając polskie szkoły wyższe w nie najlepszym świetle, o czym świadczą takie tytuły, jak: *Uniwersytet z przeceny*, *Beton na uniwersytecie*, *Samotność absolwenta*, *Magister brojler*, *Wyższa fikcja*.

Większość publikacji z tego zakresu trafnie opisuje stan polskiego szkolnictwa wyższego w odniesieniu do poziomu i jakości kształcenia oraz przyczyn tego stanu rzeczy. Niemniej jednak prawie wszyscy uczestnicy dyskursu publicznego za główny mankament edukacji wyższej w Polsce uważają niedostosowanie oferty kształcenia do zapotrzebowania rynku pracy. Najlepszym przykładem takiego podejścia, według P. Węgleńskiego (2010), jest *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego* opracowana na zlecenie MNiSzW przez firmę Ernst & Young: „autorzy strategii traktują relacje przedsiębiorca – uczelnia jak relacje pomiędzy zakładem pracy a przyzakładową szkołą zawodową”. Wydaje się jednak, że przypisywanie szkołom wyższym funkcji dostarczania pracodawcom pracowników o wymaganych (oczekiwanych) przez nich kwalifikacjach, kompetencjach czy umiejętnościach wynika z braku wiedzy na temat wzajemnych relacji między systemem edukacji a gospodarką, co skutkuje uproszczoną wizją funkcji szkolnictwa wyższego, a w konsekwencji uproszczoną koncepcją szkoły wyższej.

2. System edukacji a rynek pracy

System edukacji i rynek pracy to dwie różne sfery życia społecznego i gospodarczego. Niektórzy badacze lub (i) teoretycy przypisują edukacji samoistną (autonomiczną) rolę w życiu społeczno-ekonomicznym, nie widząc bezpośredniego jej związku z gospodarką. Dodatkowo, najbardziej radykalni z nich (zwracając uwagę na kulturowe i strukturalne uwarunkowania poziomu osiągnięć uczniów, a w rezultacie również ich późniejszego sukcesu zawodowego) w jeszcze większym stopniu akceptują brak widocznych wzajemnych zależności między systemem edukacji a rynkiem pracy. Najdalej idącą tezę stawia Pierre Bourdieu, który dokumentuje w swoich badaniach, że system edukacji reprodukuje strukturę społeczną ze względu na proces akumulacji kapitału kulturowego (Bourdieu, Passeron 2006).

W opozycji do tych poglądów są zwolennicy tezy ścisłych związków między systemem edukacji a rynkiem pracy. Większość zwolenników tej tezy dostrzega silny związek między zapotrzebowaniem rynku pracy a strukturą kształcenia, zwłaszcza zawodowego. W tym podejściu wzajemne relacje między tymi dwiema sferami występują na kilku poziomach: jednostki, firmy oraz gospodarki i społeczeństwa. „W wymiarze jednostkowym, wykształcenie i kwalifikacje są specyficzną formą własności czy kapitału, wyznaczającą status na rynku pracy, bezpieczeństwo zatrudnienia, treść pracy i pozycję zawodową, a także poziom wynagrodzenia i możliwości rozwoju zawodowego. Dla przedsiębiorstwa ich kwalifikacje i umiejętności, jak i cechy osobowości [...] są zasobem strategicznym. Przedsiębiorstwa do realizacji swoich zadań potrzebują odpowiedniej liczby pracowników o wymaganych – w danym miejscu i czasie – kwalifikacjach. Z kolei, od jakości kadr, których dostarcza system szkolny, zależy w dużej mierze rozwój gospodarki” (Jeruszko 1999: 177).

W tym ujęciu kluczowym czynnikiem rozwoju społeczno-gospodarczego kraju jest zatem charakter i poziom inwestycji w kapitał ludzki (wyraźnie widać to w Strategii Lizbońskiej i będących jej pochodną programów operacyjnych UE, m.in. Program Operacyjny Kapitał Ludzki).

W związku z powyższym pojawia się pytanie, które z omówionych podejść odzwierciedla faktyczne relacje między systemem edukacji a rynkiem pracy oraz co ostatecznie determinuje pozycję jednostki na rynku pracy (a zwłaszcza, jaki wpływ na tę pozycję ma formalne wykształcenie). Odpowiedź na to pytanie wydaje się następująca: relacje między systemem edukacji a rynkiem pracy są zmienne w czasie; zależą zarówno od poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego kraju, jak i od struktury kształcenia oraz polityki edukacyjnej państwa.

We współczesnym społeczeństwie wzajemne relacje między systemem edukacji a otoczeniem kształtowane są w sposób intencjonalny poprzez przyjęcie określonej strategii rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju oraz realizowania wynikającej z tej strategii polityki edukacyjnej państwa. Niemniej jednak, niezależnie od intencjonalnych (politycznych) decyzji, system edukacji (w każdym systemie społeczno-gospodarczym) pełni (w mniejszym lub większym stopniu – właśnie w zależności od charakteru polityki edukacyjnej) trzy podstawowe funkcje: stratyfikacyjną, kształtowania potencjału modernizacyjnego społeczeństwa oraz dostosowywania kształcenia do struktury popytu rynku pracy.

To oznacza, że popyt na studia wyższe kreuje nie tyle rynek pracy, ile system wartości uznawanych społecznie (hierarchia prestiżu) oraz propagowanych w danym okresie (*vide*: ideologia budowy gospodarki rynkowej w Polsce). Dlatego też nie kwestionując wagi analiz wzajemnych relacji między szkolnictwem wyższym a rynkiem pracy (w tym badań absolwentów), należałoby uznać koncepcję „inwestowania w kapitał ludzki” za bardziej nośną poznawczo i interpretacyjnie. Jakkolwiek mechanizmy, dzięki którym edukacja na poziomie wyższym wpływa na rozwój społeczno-ekonomiczny danego kraju, nie są do końca zdiagnozowane

(zwłaszcza w sensie siły wpływu), to można mówić o pewnych ogólnych korzyściach płynących z wyższego wykształcenia zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej (tabela 1).

Tabela 1. Potencjalne korzyści z wyższego wykształcenia

Korzyści	Sfera	
	prywatna	publiczna
Ekonomiczne	• wyższe płace • zatrudnienie • większe oszczędności • poprawione warunki pracy • osobista i zawodowa mobilność	• większa produktywność • narodowy i regionalny rozwój • zmniejszona zależność od wsparcia finansowego rządu • zwiększona konsumpcja • zwiększony potencjał gospodarki opartej na wiedzy
Społeczne	• poprawiona jakość życia dla samych siebie i dzieci • trafniejsze decyzje osobiste zawodowe • podwyższony osobisty status • zwiększone możliwości edukacyjne • zdrowszy styl życia i dłuższe życie	• demokratyczny udział i zwiększony społeczny consensus • zrozumienie, że społeczeństwo oparte jest na uczciwości i możliwościach stworzonych dla wszystkich obywateli • społeczna mobilność • wyższa jakość edukacji na szczeblu podstawowym i średnim

Źródło: *Constructing Knowledge Societies...* (2002: 81).

We współczesnym społeczeństwie poziom wykształcenia ma niewątpliwie wpływ na pozycję na rynku pracy, ale w jeszcze większym stopniu na miejsce jednostki w społeczeństwie, tj. jej pozycję społeczną.

W tym kontekście nasuwa się pytanie: czy Polska posiada określoną politykę edukacyjną wynikającą z przyjęcia strategii rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju, czy też w sferze edukacji, zwłaszcza wyższej, dominują mechanizmy rynkowe. Wzajemne relacje między szkolnictwem wyższym (uczelniami) a otoczeniem (społeczeństwem, gospodarką) mogą być bowiem kształtowane intencjonalnie przez państwo bądź pozostawione żywiołowym procesom wzajemnego oddziaływania (rynek).

W przypadku Polski rozróżnienie to wydaje się szczególnie istotne ze względu na żywiołowe procesy, jakie wystąpiły w szkolnictwie wyższym w ostatnich dwudziestu latach. Osiągnięcie w 2010 r. jednego z najwyższych na świecie wskaźników skolaryzacji (53,7%) było rezultatem urynkowienia szkolnictwa wyższego, zmiany struktury kształcenia na poziomie ponadpodstawowym (dominacja liceów ogólnokształcących) oraz rozbudzenia aspiracji edukacyjnych młodzieży, a nie efektem intencjonalnej polityki państwa (chyba że „żywiołowe procesy rynkowe w szkolnictwie wyższym” były takim celem strategicznym).

Urynkowanie szkolnictwa wyższego sprawiło, że mówiąc o uczelniach i ludziach z wyższym wykształceniem podkreśla się: w przypadku tych pierwszych ich funkcję „produkcyjną” dostarczania wykwalifikowanych kadr do gospodarki; zaś w przypadku tych drugich oczekuje się „pełnej ich przydatności” (użyteczności) na rynku pracy.

Pracodawcy narzekają, a za nimi również absolwenci szkół wyższych, że uzyskali wiedzę za bardzo teoretyczną, w związku z tym nie są przygotowani do wykonywania („z miejsca”, od zaraz) powierzonej im pracy. Tak jakby wszyscy zapomnieli, że funkcje szkoły wyższej w aspekcie przygotowania do wykonywania pracy czy zdobycia zawodu różnią się jednak od funkcji zasadniczej szkoły zawodowej. Z drugiej zaś strony, jak wynika z analizy ogłoszeń prasowych (dotyczących pracowników z wyższym wykształceniem) oraz badań preferencji pracodawców, oczekują oni od swoich pracowników „uczciwości, lojalności, odpowiedzialności, dyspozycyjności”, czyli określonych cech charakteru, a z umiejętności bardziej konkretnych: „znajomości języka obcego, obsługi komputera czy konkretnych programów”. Podświadomie pracodawcy zdają sobie sprawę z tego, że do prac, które proponują (w niezbyt innowacyjnej technologicznie i nowoczesnej strukturalnie gospodarce), wystarczy krótsze lub dłuższe „przyuczenie”.

3. Szkolnictwo wyższe a rynek pracy

Szkolnictwo wyższe z reguły preferuje luźniejszy związek wykształcenia z praktyką zawodową, niż ma to miejsce w przypadku niższych czy innych form kształcenia przed- i pozawodowego. Wynika to nie tylko ze wspomnianych funkcji systemu edukacji, ale także z akceptacji założenia, że przygotowanie zawodowe do bardzo wielu typu prac czy stanowisk można osiągnąć w innych sposób (praktyka, kursy, studia podyplomowe itp.). Poza tym wykształcenie wyższe różni się od innych form i poziomów kształcenia (poprzedzających podjęcie pracy) swoją funkcją krytyczną i innowacyjną. Absolwenci szkół wyższych powinni być przygotowani nie tylko do podjęcia określonych zadań, ale także do poszukiwania oraz samodzielnego formułowania problemów. Powinni posiadać nie tylko konkretne umiejętności oraz nauczyć się określonych zasad, ale muszą dysponować także umiejętnościami i motywacją, które umożliwią im kwestionowanie zastanej praktyki zawodowej czy rozwiązywania problemów niejasno sformułowanych. Muszą być przygotowani nie tylko do zadań bieżących, ale powinni umieć antycypować nowe zadania i wprowadzać innowacje.

Gdyby szkolnictwo wyższe mogło i wychodziło w szerokim zakresie na przeciw zapotrzebowaniu rynku pracy (zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym), to i tak ma ograniczone możliwości i zdolności określania oraz przewidywania potrzeb rynku pracy. Z drugiej jednak strony większa elastyczność i mobilność absolwentów szkół wyższych na rynku pracy niejako samoistnie niweluje te ograniczenia.

W ostatnich kilku dekadach nastąpiła wyraźna ekspansja szkolnictwa wyższego w Europie. W niektórych krajach liczba studentów podwajała się prawie co dziesięć lat. Proces ten jednak nie miał charakteru ciągłego i przebiegał różnie w poszczególnych krajach europejskich. Masowości kształcenia na poziomie wyższym sprzyjała, a czasem wręcz ją stymulowała polityka edukacyjna poszczególnych państw. Przedłużenie okresu edukacji miało i na początku ograniczało bezrobocie w ogóle, a zwłaszcza młodych ludzi.

Aktualnie w większości krajów europejskich podstawowym problemem będącym efektem masowości kształcenia na poziomie wyższym, szczególnie w sytuacji kryzysu gospodarczego, jest rosnące bezrobocie absolwentów szkół wyższych. Przy czym nie jest to całkiem nowy problem, gdyż masowa edukacja wyższa w Europie występuje co najmniej od trzydziestu lat i była rezultatem zastosowania w polityce edukacyjnej zasady „wolnego wyboru kierunku studiów i równości szans w dostępie do szkolnictwa wyższego” (m.in. poprzez system stypendiów dla szczególnie uzdolnionych, specjalną politykę edukacyjną wobec mniejszości społecznych) jako mechanizmu regulacyjnego szkolnictwa wyższego. W przypadku takiej polityki limitowany jest tylko dostęp do studiów szczególnie kosztownych (np. w Wielkiej Brytanii – medycyna). Z tym podejściem związany był i jest dylemat nadmiernej ekspansji na kierunkach nieznajdujących zapotrzebowania na rynku pracy.

W Europie już w pierwszej połowie lat 90. rosła liczba bezrobotnych absolwentów szkół wyższych (np. w 1994 r. w Hiszpanii poziom bezrobocia absolwentów szkół wyższych w wieku 25–29 lat wynosił 32,5%, w Holandii – 7,4%, a w Szwecji – 5,6%).

Z tego względu w drugiej połowie lat 90. zintensyfikowano zmiany w systemie edukacji na poziomie szkół wyższych, które nabrały przyspieszenia po podpisaniu Deklaracji Bolońskiej. Tak zwany proces boloński miał sprzyjać lepszej synchronizacji zarówno struktury, jak i jakości kształcenia do zapotrzebowania ogólnoeuropejskiego rynku pracy poprzez stworzenie „europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego”.

4. Rynek pracy osób z wyższym wykształceniem: porażka czy sukces szkół wyższych

Jednak już w pierwszej dekadzie XXI w. okazało się, że mimo działań mających na celu zwiększenie przydatności kształcenia wyższego na europejskim rynku pracy, pojawiło się masowe bezrobocie młodych, w tym absolwentów szkół wyższych.

Na początku drugiej dekady XXI w. bez pracy pozostaje 20,4% Europejczyków (w wieku 15–24 lata); najwięcej w Hiszpanii – 42%, w Grecji, Słowacji, krajach nadbałtyckich – ponad 30%. Stosunkowo najmniej we Włoszech, Węgrzech, Szwecji i w Polsce.

Niezależnie od tego, że w Polsce jest stosunkowo mniej młodych bezrobotnych niż w innych krajach UE, to i tak stanowią oni prawie 25% ogółu bezrobotnych, a stopa bezrobocia w tej grupie wiekowej (18–24 lata) jest najwyższa (26,7% – dla porównania w grupie wiekowej 35–44 lata jest najniższy i wynosi – 7%) (*Monitoring rynku pracy*, 2011). Niemniej jednak stosunkowo niskie bezrobocie młodych w Polsce na tle innych krajów UE wydaje się efektem masowości kształcenia na poziomie wyższym (tabela 2).

Tabela 2. Współczynniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym

Współczynniki skolaryzacji	1990/ 1991	1995/ 1996	2000/ 2001	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010
Brutto	12,9	22,3	40,7	48,9	49,9	51,1	52,7	53,7
Netto	9,8	17,2	30,6	38,0	38,8	39,7	40,6	40,9

Uwaga: bez studentów cudzoziemców. Do roku akademickiego 2005/2006 bez studentów studiów eksternistycznych.

Źródło: *Szkoły wyższe...* (2011: 27).

W Polsce współczynnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym w ciągu dwudziestu lat wzrósł z najniższego w Europie (12,9% w 1990 r.) do najwyższego w Europie (53,7% w 2009 r.). Biorąc pod uwagę powyższe dane oraz uwzględniając wskaźnik netto, można przyjąć, że poza rynkiem pracy pozostaje prawie połowa populacji w wieku 18–24 lata.

Kolejnym czynnikiem zmniejszającym bezrobocie młodych w Polsce jest wysoki udział w zatrudnieniu ogółem osób z wyższym wykształceniem (tabela 3).

Tabela 3. Struktura zatrudnienia w Polsce według poziomu wykształcenia w latach 1989–2010 (w %)

Zatrudnienie	1989	1991	1995	2005	2010
Ogółem w mln	17,5	15,9	14,4	14,05	16,07
• wyższe	9,9	12,0	10,8	20,8	27,8
• średnie zawodowe i policealne	24,8	26,9	27,6	28,6	27,7
• średnie ogólne	6,3	6,3	6,8	7,7	8,7
• zasadnicze zawodowe	28,8	29,4	33,4	30,8	27,9
• podstawowe (gimnazjalne)	30,2	25,4	21,4	10,1	7,9

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Aktywność ekonomiczna...* (1999, 2006, 2011).

W ciągu ostatnich dwudziestu lat udział zatrudnionych z wyższym wykształceniem wzrósł prawie 3-krotnie (z 9,9% w 1989 r. do 27,8% w 2010 r.). W tym samym czasie udział osób o niskich kwalifikacjach zawodowych zmniejszył się

z 59% do 35,8%. To wszystko sprawiło, że chociaż liczba bezrobotnych z wyższym wykształceniem z roku na rok rośnie, to wskaźnik zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem w ciągu ostatnich dwóch dekad utrzymuje się na prawie identycznym poziomie (tabela 4).

Tabela 4. Aktywność ekonomiczna osób z wyższym wykształceniem (lata 1992–2008)

Lata	Wskaźnik zatrud. absolwentów	Wskaźnik zatrudnienia (w %)	Stopa bezrobocia (w %)	Bezrobotni (w tys.)	Bezrobotni zarejestr. (w tys.)	Bezrobotni absolwenci (w tys.)	Liczba absolwentów szkół wyższych
1992	33,3	75,8	6,7	87	56,6	23	61,4
1993	64,1	76,3	4,4	81	52,1	10	64,2
1994	54,0	76,7	5,1	62	47,6	20	70,3
1995	57,1	77,3	3,6	53	38,9	15	89,0
1996	73,3	78,4	3,8	52	31,4	11	115,8
1997	48,3	79,1	2,6	49	25,1	18	146,3
1998	56,6	79,1	3,7	75	23,8	23	174,8
2000 kw. I	65,7	75,6	4,8	100	49,9	29	303,0
2000 kw. II	63,3	76,6	5,5	116	51,1	37	303,0
2000 kw. III	54,5	73,5	8,2	200	117,2	31	366,0
2007	69,5	74,9	4,7	170	120,0	62	420,0
2008	73,4	76,3	4,0	155	114,0	46	439,7
2011 kw. I	-	76,6	5,0	237	-	92,3	-

Źródło: *Kwartalna informacja...* (2011); *Szkoły wyższe...* (2011).

Rosnąca liczba bezrobotnych absolwentów i osób z wyższym wykształceniem jest efektem lawinowo rosnącej liczby absolwentów szkół wyższych. W latach 1990–2009 mury uczelni opuściło 4,5 mln absolwentów. W związku z tym utrzymanie wskaźnika zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem na prawie tym samym poziomie od 1994 r. (76,7%) do 2011 r. (76,6%) należy uznać za ich sukces w realizacji funkcji zaspokajania potrzeb rynku pracy.

Ponadto, wyższe uczelnie proponują bardzo szeroki wachlarz kierunków studiów i jeszcze większy specjalności, co sprawia, że rynek pracy otrzymuje bardzo zróżnicowaną w wymiarze kwalifikacji, kompetencji i umiejętności siłę roboczą z wyższym wykształceniem (tabela 5).

Tabela 5. Studenci i absolwenci według wybranych grup kierunków studiów (lata 1991–2009)

Grupa kierunków	Studenci						Absolwenci					
	1990 /1991	1998 /1999	2000 /2001	2005 /2006	2007 /2008	2009 /2010	1990	1998	2000	2005	2007	2009
Ogółem (w tys.)	403,8	1274,0	1584,8	1953,8	1937,4	1900,0	56,1	174,8	261	391,0	410,1	439,7
w tym (w %):												
pedagogiczna	14,1	12,7	10,5	12,8	12,0	12,3	17,5	22,0	16,1	15,6	15,0	15,9
artystyczna	2,4	1,1	1,0	1,1	1,3	1,5	2,1	1,0	0,8	0,8	0,9	1,1
humanistyczna	10,9	8,0	7,0	8,0	8,3	7,7	9,6	9,3	7,5	7,1	8,3	8,2
społeczna	4,3	12,8	13,9	13,5	13,9	12,8	3,7	9,7	12,7	14,5	15,0	14,5
biznes i adminst.	14,8	26,8	27,6	25,7	23,0	23,2	9,8	24,0	31,5	31,3	25,9	25,8
prawna	4,7	4,5	3,8	2,8	3,1	3,1	3,9	3,7	2,8	2,2	1,9	1,7
techniczna	16,5	16,5	15,8	13,0	13,2	14,0	19,4	12,5	11,0	9,1	10,1	9,5
medyczna	10,1	2,5	2,4	4,7	5,8	6,7	10,2	2,6	2,3	3,6	5,5	6,6
rolnicza, leśna i rybactwo	7,0	2,7	2,6	2,0	1,9	1,7	7,7	3,0	2,7	1,6	1,8	1,8

Źródło: *Szkoły wyższe...* (2006: XX; 2011).

Ponieważ w większości kierunków studiów występuje nadwyżka podaży nad popytem, toteż pracodawcy mają możliwość zatrudniania nie tylko najlepszych, ale wręcz nieograniczoną możliwość wyboru. Ze względu na bardzo zróżnicowany poziom kształcenia poszczególnych uczelni pracodawcy mają do dyspozycji lepiej i gorzej wyedukowanych pracowników z wyższym wykształceniem. W związku z tym tych drugich mogą zatrudniać do prac prostych, niewymagających faktycznie wyższego wykształcenia.

Z kolei niski odsetek studiujących kierunki techniczne nie jest efektem braku oferty na studiach politechnicznych, ale skutkiem likwidacji egzaminu maturalnego z matematyki (20 lat temu) oraz zmniejszenia liczby godzin z tego przedmiotu, zwłaszcza w klasach o „nieściśłym” profilu i obniżenia poziomu nauczania z tego przedmiotu. Wyniki matury w 2011 r. pokazały, jak niski poziom nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych jest nie tylko z matematyki (choć co 4 maturzysta nie zdał matury właśnie z matematyki, a egzaminy poprawkowe zaliczył co drugi).

Uwikłane w grę rynkową szkoły wyższe, zwłaszcza publiczne, najpierw żeby przetrwać, a potem żeby odnieść sukces finansowy odpowiadały na popyt edukacyjny wyżu demograficznego. I w tym sensie popyt rynku pracy ich nie interesował. Ostateczny jednak rezultat w postaci wysokiego wskaźnika zatrudnienia i wysokiego udziału osób z wyższym wykształceniem w zatrudnieniu ogółem

należy raczej uznać za sukces niż porażkę szkół wyższych (z punktu widzenia zaspokajania potrzeb rynku pracy). Nie jest to jednak sukces rosnących rzesz bezrobotnych absolwentów szkół wyższych. Szkoły wyższe są i będą bowiem zainteresowane przede wszystkim swoją pozycją na rynku usług edukacyjnych i podejmą każde działania, które pozwolą im przetrwać przy malejącym popycie na ich usługi.

W większości uczelni powstały już specjalne działy zajmujące się promocją, a władze uczelni podejmują różnorodne akcje marketingowe. Przykładowo, rektorzy pięciu wrocławskich uczelni „z pompą na ryczących motorach odwiedzili m.in. Kielce, Rybnik, Rzeszów”. Z kolei Fundacja Batorego „wspiera” uczelnie spoza Warszawy: pomoc w zdaniu matury, znalezienia mieszkania w stolicy, 400 zł kieszonkowego miesięcznie (*Wyścig po studenta...* 2007: 8). Podobne „rajdy” po Polsce (aczkolwiek nie na motocyklach) od sześciu lat odbywają łódzcy studenci ze Stowarzyszenia Inicjatyw Studenckich (*Jeździmy i przekonujemy...* 2011: 14).

Wszystkie te inicjatywy mają wsparcie władz swoich miast i Urzędów Marszałkowskich. Wynika z tego, że wszystkie uczelnie i miasta akademickie chciałyby, żeby studiować „tylko u nich, bo u nich najlepiej”. Obawa przed „demograficznym tsunami” (*Demograficzne tsunami* 2011), które zagraża polskim uczelniom, była również jednym z głównych powodów trwającej kilka lat dyskusji o reformie i strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Dotyczyło to również debat na temat poszczególnych zapisów w nowej ustawie o szkolnictwie wyższym, ze względu na trudność pogodzenia (według zainteresowanych stron) interesów sektora publicznego i niepublicznego. W tym kontekście zapis o ograniczaniu wieloetatowości poprzez konieczność uzyskania zgody rektora na zatrudnienie w innej uczelni na drugim etacie (nie dotyczy to innych miejsc pracy – sic!) należy traktować jako swoisty przymus wyboru uczelnianego pracodawcy, mający generować kadrę dla sektora niepublicznego. Niemniej jednak szkoły niepubliczne czują się zapisami nowej ustawy zagrożone (Rusak 2011). W związku z tym w „walce o przetrwanie” nadprodukcja osób z wyższym wykształceniem z punktu widzenia potrzeb rynku pracy nie wydaje się głównym problemem szkół wyższych.

Artykuł pod tytułem *Samotność absolwenta* oraz zawarta w nim konstatacja, że „młody Polak po studiach może liczyć wyłącznie na siebie” (Cieśla 2009), dobrze charakteryzuje sytuację absolwenta szkoły wyższej. Jego sytuacji na rynku pracy nie zmienia ustawowy obowiązek nałożony na uczelnie monitorowania losów absolwentów od roku akademickiego 2011/2012 (dobrze ten problem oddaje gazetowy tytuł *Muszą śledzić absolwent* 2011: 6). Poza tym sytuację na rynku pracy absolwentów bardzo dobrze charakteryzują dostępne od lat zarówno dane liczbowe, jak i analizy prowadzone przez GUS (tabela 6).

Tabela 6. Absolwenci szkół wyższych według sektorów, w których podjęli pierwszą pracę zawodową

Sektory, w których absolwenci podjęli pierwszą pracę		Rok		
		1994	1995	2009
Przemysł	ogółem (w tys.)	14,3	16,5	9,3
	sektor publiczny (w %)	59,0	42,0	4,0
Handel	ogółem (w tys.)	8,0	8,5	8,4
	sektor publiczny (w %)	7,2	6,3	-
Edukacja	ogółem (w tys.)	28,7	24,5	8,7
	sektor publiczny (w %)	96,8	95,3	89,7
Administracja	ogółem (w tys.)	7,9	9,0	9,0
	sektor publiczny (w %)	100,0	100,0	100,0
Finanse	ogółem (w tys.)	6,4	5,6	3,7
	sektor publiczny (w %)	49,2	56,4	9,0
Ochrona zdrowia i opieka socjalna	ogółem (w tys.)	17,1	15,5	8,0
	sektor publiczny (w %)	98,3	98,2	87,3
Pozostałe sektory	(w tys.)	16,0	20,3	25,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Zatrudnienie w gospodarce...* 1995; *Rocznik statystyczny...* (1996, 2010).

Z analiz i danych GUS wynika, że od lat znaczna część absolwentów podejmujących pierwszą pracę znajdowała i znajduje ją w sektorze usług publicznych (edukacja, ochrona zdrowia, opieka socjalna, administracja), chociaż z upływem lat (jak pokazują dane) możliwość absorpcji tych działów wyraźnie się zmniejsza (np. w 1995 r. w „edukacji” znalazło zatrudnienie 24,5 tys. absolwentów, a w 2009 r. już tylko 8,7 tys.).

Ponadto, wskaźniki zatrudnienia absolwentów szkół wyższych wyraźnie pokazują, że możliwości ich absorpcji przez rynek pracy są zależne od fazy cyklu koniunkturalnego (tabela 2). Kondycji gospodarki polskiej i jej zapotrzebowania na absolwentów szkół wyższych nie zmienia „śledzenie ich losów zawodowych”.

W ciągu następnych lat liczba absolwentów szkół wyższych będzie maleć tylko i wyłącznie jako efekt niżu demograficznego. Uczelnie „same z siebie” nie zastosują żadnego mechanizmu „samoograniczania”. Ponadto, struktura i system kształcenia na niższych poziomach „automatycznie przekierowuje” większość absolwentów szkół ponadgimnazjalnych niejako do szkół wyższych. Z tego punktu widzenia bezrobotnych w większym stopniu „produkuje” struktura szkół ponadgimnazjalnych niż szkolnictwo wyższe, które odpowiada na popyt edukacyjny młodych ludzi bez zawodu i kwalifikacji.

5. Struktura kształcenia w Polsce; mity i rzeczywistość

Powszechnie uważa się, że poziom wykształcenia zasobów ludzkich w Polsce jest znacznie niższy niż w większości krajów OCED. Jednak na początku XXI w. aktualność straciła teza, że w Polsce zbyt mało osób kształci się na poziomie wyższym. Boom edukacyjny okresu transformacji sprawił, że w 2003 r. liczba studentów na 10 tys. mieszkańców wzrosła z 142 (1990 r.) do 471 (2003 r.) i tylko 3 kraje (z 30 objętych analizą) miały wyższy wskaźnik, tj. USA – 534, Kanada – 600, Korea Płd. – 561. Większość wysoko rozwiniętych krajów UE miało ten wskaźnik niższy niż Polska (np. Holandia – 302, Austria – 299, Belgia – 350, Francja – 353, Wlk. Brytania – 314) (Kabaj 2004: 232).

Zatem teza o konieczności dalszego wzrostu współczynnika skolaryzacji na poziomie wyższym nie wydaje się uzasadniona. W rządowym programie *Rozwój zasobów ludzkich* (2003 r.) przyjęto założenie, że współczynnik skolaryzacji na poziomie wyższym ma osiągnąć 50% w 2005 r. (założenie to zostało w 2005 r. zrealizowane), natomiast w 2012 r. miał osiągnąć poziom 65%. To oznacza, że liczba studentów w 2012 r. powinna wynosić 2,6 mln., a liczba absolwentów sięgałaby 600–700 tys. rocznie. Liczba studentów na 10 tys. mieszkańców zwiększyłaby się do 660 i byłaby najwyższa na świecie (oraz 2-krotnie wyższa niż średnia w UE w 2000 r.) (Kabaj 2004: 232).

Ponadto, w omawianym programie przyjęto założenie dotyczące dalszego zmniejszania liczby uczniów szkół zawodowych (do 265 tys. w 2003 r. – w 1990 r. było ich 814 tys.). W rezultacie doprowadziło to do niedoboru wykwalifikowanych robotników i techników. W tym kontekście trudno odmówić słuszności konstatacji M. Kabaja (2004), według którego „wybór określonej struktury kształcenia jest funkcją prognozowanej struktury gospodarki i popytu na określone kwalifikacje na rynku pracy. Myślę, że polska reforma edukacji ignoruje bieżący i przyszłościowy popyt na pracę i przyjmuje strukturę kształcenia odbiegającą od większości krajów Europy”.

W większości debat na temat wzajemnych relacji między rynkiem pracy a systemem edukacji, w szczególności szkolnictwem wyższym, występuje pewna ambiwalencja postaw. Z jednej strony podniesienie poziomu wykształcenia uważa się za czynnik stymulujący wzrost gospodarczy i ograniczający nierówność szans (prowadzący do zwiększenia potencjału modernizacyjnego społeczeństwa). Z drugiej zaś – koszty szkolnictwa wyższego uznaje się za bardzo wysokie, a perspektywy zatrudnienia absolwentów trudne do prognozowania. Ponieważ nastąpiły zamiany w podejściu do wzajemnych relacji między rynkiem pracy a systemem edukacji, toteż analiza popytu na absolwentów nie jest już uważana za podstawowy czynnik określający efektywność kształcenia na poziomie wyższym.

W Polsce, ze względu na (opisane w niniejszym opracowaniu) zmiany w strukturze kształcenia, analiza popytu na pracę kwalifikowaną powinna być już

nie tylko działalnością agend (rządu, parlamentu) do tego predysponowanych, ale stać się także przedmiotem poważnych debat publicznych. Być może zarzewiem takiego poważnego dyskursu nad strukturą i kondycją polskiej edukacji, w tym szkolnictwa wyższego, będzie raport *Młodzi 2011*, który opisuje sytuację młodych Polaków na rynku pracy. Młodzi nie tylko mają problem ze znalezieniem pracy, ale nawet jak ją znajdują, to nie gwarantuje ona im pewności zatrudnienia czy bezpieczeństwa ekonomicznego. Większość umów o pierwszą pracę (podpisywanych w Polsce) to kontrakty tymczasowe, staże, okresy próbne itp. (60% ogółu takich umów). Dotyczy to nie tylko absolwentów szkół wyższych, ale coraz częściej osób z wyższym wykształceniem w ogóle.

Przedstawiony w niniejszym opracowaniu obraz sytuacji na polskim rynku pracy osób z wyższym wykształceniem prowadzi do konstatacji, że nawet jeśli studia wyższe są szansą na sukces, to coraz mniejszą i dla coraz mniejszej liczby absolwentów szkół wyższych.

Pytanie: „czy studia wyższe są szansą na sukces” w Polsce, postawione zostało po raz pierwszy w 1998 r. w kontekście pojawiania się już wtedy określonych tendencji (masowości kształcenia) na rynku pracy osób z wyższym wykształceniem, tzn. (Buchner-Jeziorska, Minkiewicz, Osterczuk-Kozińska 1998):

- „szybko rosnącej liczby studentów (w latach 1990–1996 liczba ta się podwoiła), a co za tym idzie – rosnącej liczby potencjalnych pracowników z wyższym wykształceniem;
- szczególnego zainteresowania młodzieży wybranymi kierunkami studiów, takimi jak: ekonomia, finanse i bankowość, zarządzanie i marketing itp. oraz prawo i nauki społeczne – m.in. socjologia i psychologia (w rezultacie takich preferencji w 1996 r. już 36,5% ogółu studentów stanowili studiumujący właśnie na tych kierunkach, w 1990 r. – 23,8%);
- spadku (od 1994 r.) dynamiki zatrudnienia w tych działach gospodarki, w których najczęściej znajdowali zatrudnienie absolwenci wyższych uczelni (tj. w przemyśle, handlu, edukacji, administracji);
- porównywalnego z wieloma krajami Unii Europejskiej udziału pracowników z wyższym wykształceniem wśród ogółu zatrudnionych”.

Już wtedy należało się zastanawiać, „czy w dłuższym okresie dynamika zatrudnienia będzie nadążała za liczbą absolwentów szkół wyższych, a zwłaszcza absolwentów tzw. młodych specjalności rynkowych” (Buchner-Jeziorska, Minkiewicz, Osterczuk-Kozińska 1998). Jednak przez wiele lat nikt z głównych aktorów szkolnictwa tego problemu nie zauważał i się nim nie interesował (nawet potencjalni kandydaci na studia).

Dlatego też dyskusja, czy szkoły wyższe produkują bezrobotnych, nie wydaje się najważniejszym problemem ani szkół wyższych, ani rynku pracy. W Polsce szkoły wyższe powinny nie tyle kształcić na potrzeby rynku pracy (*nota bene* w tak szybko zmieniających się gospodarkach: światowej i polskiej, bardzo trudno jest określić strukturę zapotrzebowania rynku pracy na określone zawody),

co kształcić dobrze i bardzo dobrze. Z kolei przyszli studenci powinni wybierać studia nie tylko z punktu widzenia szans na przyszłą pracę w zawodzie X, ale także z pasji i ciekawości poznawczej. Przy spełnieniu tych dwóch warunków funkcja szkoły wyższej zwiększania potencjału modernizacyjnego społeczeństwa ma szansę również w Polsce być zrealizowana.

Bibliografia

- Aktywność ekonomiczna ludności Polski w latach 1992–1998* (1999), Warszawa: GUS.
Aktywność ekonomiczna ludności Polski w IV kwartale 2005 r. (2006), Warszawa: GUS.
Aktywność ekonomiczna ludności Polski w IV kwartale 2011 r. (2011), Warszawa: GUS.
Bourdieu T., Passeron J. C. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: PWN.
Buchner-Jeziorska A., Minkiewicz B., Osterczuk-Kozińska A. (red.), (1998), *Studia wyższe – szansa na sukces*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
Cieśla J. (2009), *Samotność absolwenta*, „Polityka”, nr 43.
Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education (2002), Word Bank Report, Washington.
Demograficzne tsunami (2011), Raport Instytutu Socratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 r., Warszawa: Instytut Socratesa.
Jeździmy i przekonujemy do studiowania w Łodzi (2011), „Polska The Times”, 08.09.
Jeruszek U. (1999), *Metody dostosowywania szkolnictwa do rynku pracy*, [w:] Kryńska E. (red.), *Rynek pracy w wybranych krajach*, Warszawa: IPiSS.
Kabaj M. (2004), *Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*, Warszawa: Wyd. Nauk. Scholar.
Kwartalna informacja o rynku pracy (2011), Warszawa: GUS, 30.08.
Monitoring rynku pracy (2011).
Muszą śledzić absolwenta (2011), „Dziennik Łódzki. Polska The Times”, 18.08.
Rocznik statystyczny województw 1996 (1997), Warszawa: GUS.
Rocznik statystyczny województw 2009 (2010), Warszawa: GUS.
Rusak P. (2011), *Koniec świata prywatnych uczelni*, Magazyn Studencki „Dlaczego” marzec (dodatek do „Wprost”).
Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2005 (2006), Warszawa: GUS.
Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2010 (2011), Warszawa: GUS.
Węgleński P. (2010), *Magister brojler*, „Polityka”, nr 12.
Wyciąg po studenta przetrwają najwięksi (2007), „Dziennik Łódzki. Polska The Times” 10.12.
Zatrudnienie w gospodarce narodowej 1994–1995 (1995), Warszawa: GUS.

Anna Jeziorska-Buchner

TERTIARY EDUCATION: WITH NO CHANCE TO SUCCEED?!

Summary. The paper considers, firstly, the situation of persons with higher education on labour market, and especially problems relating to employing graduates; secondly – the realisation by the Polish higher education system its social function to educate according to needs of the national economy.

Two thesis are formulated and documented in the paper. The first one draws attention to the domination of strongly simplified perspective of mutual relations between tertiary education and the economy (labour market) in Polish public discourse. The second one says about the groundlessness of the generalised conviction that Polish higher education institutions are responsible for meeting the labour market needs in the improper way.

In contemporary society relations between educational system and its environment are shaped intentionally by a strategy of socio-economic development and the premises of the state educational policy resulting from it. However, as the tertiary education system has several social functions – not only function to prepare to professional life, the demand for higher education is created not only by labor market but also by a system of socially recognized values shaped by educational ideology dominating in a given period.

The analysis of statistical data concerning the tertiary education in the context of the labour market needs leads to the conclusion, that completing studies is less and less favourable to attain by the graduates desired position on labor market. In this situation higher education institutions should be delivered from the overwhelming stereotype of ‘educating for labor market needs’ and should be stimulated to apply more universal criteria of education quality – independent of technological dynamics of the economic system.

Key words: labour market, tertiary education, system of education.