

# Ryszard Borowicz

---

## Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy

---

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 4 (56), 137-149

---

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

RYSZARD BOROWICZ

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

## **Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy**

Ostatnie dwie dekady charakteryzuje niezwykła dynamika zmian ilościowych w szkolnictwie wyższym. Punktem zwrotnym było złamanie monopolu państwa na kształcenie – pojawiły się instytucje niepubliczne oraz studia komercyjne. Oferta edukacyjna była odpowiedzią na wysoki popyt społeczny na kształcenie. Z kolei jego przyczyn upatrywać należy w odłożonych wcześniej aspiracjach do kształcenia na poziomie wyższym, a także w wyzwaniach nowych czasów. Dyplom studiów wyższych jawił się jako najlepsza inwestycja na wolnym rynku. Ludzie nie tylko chcieli studiować, ale również sami swoje studia finansowali. Dla gospodarki, którą charakteryzowała wysoka stopa bezrobocia, była to sytuacja wręcz zbawienna. Oczywiście, po kilku latach produkt szkół wyższych w postaci absolwentów z wysokimi kwalifikacjami i rozbudzonymi oczekiwaniami pojawił się na rynku pracy. Przez kilka lat popyt na takich pracowników był duży, o czym w sposób jednoznaczny świadczy niska stopa bezrobocia wśród osób z ukończoną szkołą wyższą. W miarę upływu czasu widoczny stał się efekt nasycenia, a nawet przesylenia, czego przejawem jest podejmowanie pracy zawodowej poniżej posiadanych kwalifikacji, a przede wszystkim narastające trudności ze znalezieniem jakiegokolwiek pracy.

### **Rynkowe konsekwencje upowszechnienia wykształcenia**

W ustrojowej transformacji edukacja zajmuje miejsce dość symptomatyczne. Bardzo wysokie jako przedmiot publicznej debaty – przyszłość Polski zależy od jej jako-

ści...; niskie zaś w fazie powyborczych podziałów łupów przez zwycięzców – resorty edukacji nie są kluczowe. Nie udało się też wypracować ponadpartyjnej strategii w zakresie polityki oświatowej. Kolejne ekipy zaczynają od zakwestionowania poczynań swoich poprzedników ... i proponują nowe reformy.

Dla obecnej sytuacji szkolnictwa wyższego kluczowe znaczenie ma czynnik ludzki. Rozpoczynający się teraz głęboki niż demograficzny to w dużej mierze efekt takiej a nie innej polityki prorodzinnej państwa, zamknięcia tysięcy przedszkoli itp. Trudno też nie zapytać o odłożone w czasie konsekwencje zmian w sieci szkolnej na poziomie kształcenia obowiązkowego. Względy demograficzne (mało uczniów) splatają się z myśleniem ekonomicznym (koszt utrzymania szkoły) i generują zmiany, których skutki odczuwalne będą w przyszłości, w postaci zmiany sieci osiedleńczej. Zaledwie kilka pokoleń wcześniej, gdy szkoła była instytucją obcą, przekonywano społeczeństwo, jak ważną wartością jest wykształcenie. Dzisiaj, kiedy ludzie szkołę uznali za „swoją” i stają w jej obronie, niektóre placówki szkolne ulegają likwidacji. Również młodzi ludzie zakładający rodziny muszą brać pod uwagę koszty związane z kształceniem swoich dzieci. Zwłaszcza, gdy decydują się na zamieszkanie w miejscowości, gdzie nie ma ani przedszkola, ani szkoły.

Polityczne podłoże mają kolejne reformy strukturalne oraz programowe. Wymienić trzeba tutaj przede wszystkim skrócenie cyklu kształcenia w szkole podstawowej do lat sześciu i utworzenie gimnazjów. Z punktu widzenia rynku pracy błędną decyzją była niemalże całkowita likwidacja sieci szkół zawodowych na rzecz rozbudowy sieci liceów ogólnokształcących. Konsekwencją tych decyzji jest z jednej strony deficyt fachowców różnych specjalności na rynku, z drugiej zaś, naturalna dewaluacja świadectwa maturalnego. Skutki takich rozwiązań dla kształcenia na trzecim poziomie były przewidywalne. Ponieważ absolwenci liceów z definicji skazani są na kontynuowanie nauki, to szkoły wyższe muszą, obok dobrych i zasługujących na to kandydatów, przyjmować również tych słabych.

W kształceniu na poziomie wyższym – posługując się oficjalnie stosowaną w świecie definicją – mamy do czynienia ze zjawiskiem upowszechnienia. Świadczy o tym przede wszystkim kształcąca się młodzież. O ile w roku 1990, w którym zniesiono limitowanie liczby miejsc dla rozpoczynających studia wyższe, na poszczególnych kierunkach i uczelniach studiowało nieco ponad 400 tys. osób, głównie na studiach dziennych, o tyle w latach następnych, w wyniku społecznej presji, liczba ta się zwielokrotniła. Rynek pracy zgłaszał gwałtowne zapotrzebowanie na absolwentów szkół wyższych, legitymujących się kwalifikacjami w tych specjalnościach, które dotąd w ofercie studiów nie występowały – zarządzanie, marketing czy bankowość. Dotąd wystarczał centralny planista. Podobną rolę odegrała polityka zmierzająca w kierunku usamorządowienia – stąd popularność kierunku administracja. Nowo powstałe możliwości studiowania z jednej strony zaktywizowały osoby, które charakteryzowało odłożenie wcześniejszych aspiracji edukacyjnych, z drugiej zaś w sposób gwałtowny zmieniła się świadomość młodzieży koń-

czącej szkołę średnią – studia wyższe okazały się czymś realnym i osiągalnym. Oczywiście, podawane oficjalnie liczby studentów były zawsze przeszacowane. Pomimo to świadczą one jednak o atrakcyjności szkoły wyższej. Dlatego w statystykach wykazywano zarówno tych, którzy studiów faktycznie nie podjęli (np. status studenta odraczał obowiązkową służbę wojskową), jak i tych, którzy ich nie kontynuowali, w zamian podejmując legalną pracę za granicą. Praktyką jest też utożsamianie wirtualnych studentów z osobami fizycznymi (nie tylko w fazie rekrutacji, gdzie formalne zgłoszenie się kandydata traktuje się jako liczbę chętnych); znaczący odsetek młodzieży studiuje na dwóch uczelniach jednocześnie lub kontynuuje naukę na kilku (nawet więcej niż dwóch) kierunkach. Wszystko to zmniejsza – wedle szacunków – rzeczywistą liczbę studentów o 7–10%.

Tabela 1. Studiująca młodzież – zmiany w czasie

	1990	1995	2000	2005	2010
Liczba studentów	400 tys.	795 tys.	1,52 mln	1,95 mln	1,9 mln
Stopa skolaryzacji brutto	12,90%	22,30%	40,70%	49,20%	52,70%
Stopa skolaryzacji netto	9,80%	17,20%	30,60%	37,80%	39,90%
Liczba szkół	117	179	310	445	461

Źródło: dane GUS – zestawienie własne.

Dynamikę zmian w ostatnich dwóch dekadach najlepiej oddaje liczba „cztery”: tyle razy w przybliżeniu wzrosła liczba zarówno studentów, jak i szkół wyższych, a także stopa skolaryzacji, zarówno brutto, jak i netto. Sama zmiana nie ma jednak charakteru jednoznacznie liniowego, gdyż w ostatnich kilku latach koniunktura uległa wyraźnemu schłodzeniu.

Tak duża progresja oświatowa nie jest wynikiem zwiększenia środków publicznych na edukację, lecz następstwem komercjalizacji kształcenia na poziomie wyższym. W niewielkim stopniu zmieniła się liczba wyższych szkół publicznych (nowym tworem są wyższe szkoły zawodowe), także proponowane przez nie limity przyjęć na I rok studiów stacjonarnych. W niesamowitym tempie rozwijały się natomiast studia zaoczne. Jednocześnie powstawały nowe wyższe szkoły niepubliczne, czego efektem jest niemal czterokrotny wzrost liczby instytucji oferujących kształcenie na tym poziomie. Wiele z nich powstało tam, gdzie mieliśmy do czynienia z „białymi plamami” (Nowy Sącz, Pułtusk, Tychy), ale nie ulega wątpliwości, że gros edukacyjnej oferty nadal koncentruje się w tradycyjnych ośrodkach akademickich, w dużych miastach (decyduje o tym zaplecze demograficzne, kadra nauczająca itp.). Pomimo że warunki brzegowe były zawsze formalnie określone

(przede wszystkim standardy nauczania, nauczyciele akademicy, nadzór...), powstawały zarówno szkoły-widma (ograniczające swoją aktywność do zebrania czesnego), jak i takie, które nie spełniały minimalnych wymogów formalnych i programowych (wymogi akredytacyjne).

Poziom rozbudzenia aspiracji edukacyjnych społeczeństwa polskiego oddają dość precyzyjnie liczby względne. Stopa skolaryzacji jest też dobrym wskaźnikiem w porównaniach międzynarodowych. Pokazuje, jaki odsetek osób znajdujących się w wieku studenckim (19–24 lata) rzeczywiście studiuje. W roku otwierającym czas poddany analizie studiowało 10% młodych Polaków, obecnie zaś niemal 40% (*Szkoły wyższe* 2010). Dość oczywista jest też refleksja dotycząca tego, że największą dynamikę w tym zakresie mamy już zdecydowanie za sobą, co świadczy o dojściu do efektu względnego nasycenia. Trudno oczekiwać, że społeczna wartość wyższego wykształcenia może w najbliższym czasie wzrosnąć; ba, więcej przesłanek wskazuje na to, że może ona spaść.

Symptomatyczna jest zarówno wielkość, jak i zmiana stopy skolaryzacji brutto. Różnica między tymi dwoma wskaźnikami ukazuje wielkość tzw. nawisu edukacyjnego. O ile w pierwszych latach ustrojowej transformacji z nieoczekiwanej szansy skorzystały osoby nieco starsze, które mogły zaspokoić swoje potrzeby w zakresie wykształcenia, o tyle w ostatnim okresie siłą sprawczą są formalne wymogi kwalifikacyjne (wykształcenie wyższe jako warunek konieczny do wykonywania coraz to większej liczby zawodów, np. nauczyciel).

Charakterystyczną cechą upowszechniania edukacji jest silna koncentracja na wybranych kierunkach. Przez całe dwie dekady największym zainteresowaniem cieszyły się studia ekonomiczne, administracyjne, pedagogiczne i społeczne. Najpierw hitem był kierunek „zarządzanie i marketing”, obecny statystycznie w niemal każdej szkole wyższej. Przykładem na odwrotną tendencję może być „socjologia”. Niemal do końca XX wieku był to kierunek dość elitarny. Obecnie jest prowadzony w niemal stu szkołach wyższych. Nie zmniejsza się popularność studiów pedagogicznych. Podobnie rzecz się ma ze studiami doktoranckimi – zdecydowana większość ich uczestników studiuje nauki społeczne. Odpowiedź na pytanie, dlaczego tak się dzieje, jest dość prosta. Po pierwsze, kierunki te cieszą się dużym społecznym zainteresowaniem, ba, większość chętnych za swoją naukę gotowa jest płacić czesne, nie oczekując przy tym wysokiej jakościowo oferty. Po drugie, studia te są dla organizatorów nie tylko łatwe do uruchomienia, ale również tanie w prowadzeniu. Bilans niezbędnych nakładów oraz zysków daje dużą rentowność, stopień ryzyka jest zaś niewielki.

Umasowienie studiów wyższych ma liczne konsekwencje. Naturalnym efektem jest szybki wzrost poziomu wykształcenia dorosłych Polaków. Wystarczy w tym celu zestawić chociażby wyniki kolejnych spisów powszechnych, czy też porównać wykształcenie młodszego i starszego pokolenia. Ponieważ na studia przyjmowani są nie tylko najlepsi, ale praktycznie rzecz biorąc wszyscy chętni, swoistą

ceną za masowość jest obniżenie poziomu wymagań. Tak rozumiana elastyczność instytucjonalna widoczna jest w sytuacji konkurencji, a szczególnie wyraźnie ujawnia się, gdy zagrożone jest niewypełnienie limitów przyjęć. To również spadek prestiżu społecznego osób legitymujących się dyplomem ukończonej szkoły wyższej.

Jednym z niedocenianych skutków tak znaczących zmian ilościowych w szkolnictwie wyższym jest w ostatnich dwóch dekadach silna ingerencja w potencjalny rynek pracy dla młodego pokolenia. Szerokie otwarcie bram szkół wyższych spowodowało oczywiste zmniejszenie presji na wczesną aktywność zawodową. Jeżeli od faktycznej liczby studentów w danym momencie czasowym odejmiemy 400 tys. (dziedzictwo PRL-owskiego stanu rzeczy), to operujemy liczbą takich osób oscylującą od 400 tys. (rok 1995) do 1,5 mln (10 lat później). Ponieważ jedną z kluczowych kwestii społecznych było i jest masowe bezrobocie, bez wahania można założyć, że młodzież ta zasililiby i tak liczną armię bezrobotnych.

Analiza aktywności zawodowej studentów wskazuje jednak, że część z nich jest obecna na rynku pracy. Jest to dość specyficzny rodzaj aktywności zawodowej. Po pierwsze, praca ma charakter tymczasowy, a motywem jej podjęcia są zarobki. Po drugie, nie wymaga ona zwykle wyższych kwalifikacji i lokuje się znacznie poniżej aspiracji zainteresowanych. Po trzecie, to najczęściej praca wakacyjna, w niepełnym wymiarze czasu. Potwierdzają to badania empiryczne dotyczące kierunków aktywności młodzieży akademickiej (Jakubiak, Buchta 2010; Jarecki 2010). Przede wszystkim ważne jest to, że istotne dla swojego budżetu dochody z tego typu działalności czerpie tylko 1/4 ogółu młodzieży akademickiej. Jeszcze nie tak dawno dzisiejsze studia niestacjonarne nosiły nazwę „dla pracujących”, a jednym z warunków ich podjęcia było zaświadczenie o zatrudnieniu. Dzisiaj, od kształcących się tym trybie nikt tego nie oczekuje, zadowolając się stosowną opłatą w postaci chesnego. Większość tych studentów nie pracuje zawodowo, gdyż tego nie chcą, bądź nie mogą znaleźć dla siebie miejsca pracy. Nie ma również tradycji, polegającej na podejmowaniu pracy przez studentów studiów stacjonarnych. Dostępne dane wskazują na śladowe wskaźniki ich zatrudnienia.

Można zatem szacować, że przez dwadzieścia lat około 4–5 mln młodych Polaków (ponad 4 pełne cykle kształcenia, pomniejszone o liczbę studiujących w roku zmiany ustrojowej) dzięki upowszechnieniu wykształcenia na poziomie wyższym zostało „zdjętych” z rynku pracy. Rzecz nie sprowadza się tylko do tego, że nie są oni aktywni na rynku pracy. Więcej, z istniejącego stanu rzeczy są oni zadowoleni, a ponadto więcej niż co drugi z nich dodatkowo za to płaci. Z punktu widzenia strategii przeciwdziałania bezrobociu upowszechnienie studiów wyższych można uznać za największy (jeśli chodzi o skalę), a ponadto najbardziej efektywny program aktywizacji społecznej (zamiast niezadowolenia – zadowolony podmiot; zamiast kosztów związanych z aktywizacją zawodową – zysk).

## Studia komercyjne jako biznes

Rodzący się w wyniku ustrojowej transformacji polski kapitalizm charakteryzowało przekształcanie własności państwowej w prywatną, a także brak kapitału. W przypadku szkolnictwa wyższego mieliśmy do czynienia ze zdrowszymi korzeniami. Nowe instytucje były tworzone od podstaw. Jednocześnie konserwowany jest sektor szkół państwowych – środki publiczne kierowane są głównie do tych instytucji. Również obowiązujące rozwiązania formalnoprawne, pomimo że wielokrotnie modyfikowane, w sposób ewidentny wciąż preferują sektor edukacji państwowej. Nie zdarzyło się dotąd, aby słabo zarządzana, mająca kłopoty z zachowaniem płynności finansowej publiczna szkoła wyższa po prostu zbankrutowała.

Nie można jednak twierdzić, że sektor prywatny w szkolnictwie wyższym jest zdrowy. Założenie szkoły zawsze rozpoczyna się od suwerennej inicjatywy założyciela, który musi wystąpić ze stosownym wnioskiem do ministerstwa. Uruchomienie szkoły zwykle nie wymagało znaczących środków finansowych. Z reguły rzecz ograniczała się do wynajęcia na weekendy budynku jakiegokolwiek szkoły lub innych pomieszczeń, zapewnienia elementarnej obsługi administracyjno-biurowej, a także do zakontraktowania na początek kilku nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach publicznych. Ci ostatni dawali gwarancję sukcesu i wnosili kluczowy kapitał, w postaci posiadanych kwalifikacji oraz standardów nauczania przeniesionych z instytucji będącej dla nich tzw. pierwszym miejscem pracy.

W sytuacji dużego popytu społecznego na studiowanie poziom ryzyka był niewielki. Publiczne szkoły wyższe nie były go w stanie skonsumować, nawet poprzez szybką rozbudowę studiów komercyjnych. W ten sposób obok istniejących nieprzerwanie uczelni publicznych powstało ponad 400 szkół niepublicznych (część z nich nie przetrwała). Początkowo były one postrzegane nawet jako dobrodziejstwo, gdyż przyczyniały się walcie do rozładowywania napięcia związanego z boorem edukacyjnym. Dopiero w miarę upływu czasu stały się ewidentną konkurencją w walce o studenta... i pieniądze. Przełomowy moment nastąpił wtedy, gdy popyt społeczny został zaspokojony i doszło do efektu przesylenia. Na studia przyjmowani są wszyscy chętni, a i tak potencjalna oferta edukacyjna jest jeszcze większa. Konflikt interesów wzmacnia sytuacja demograficzna – w wiek studencki zaczynają wkraczać pierwsze roczniki demograficznego niżu. Liczba urodzeń żywych wskazuje w sposób jednoznaczny na systematyczny spadek przez najbliższych 15 lat, o głębokości zaś owego niżu świadczy wskaźnik mniejszy o 40% od obecnego (*Szkoły wyższe 2010*). Z faktu, iż w ostatnich kilku latach rodzi się już nieco więcej dzieci, nie można wyciągać zbyt optymistycznych wniosków, gdyż prognozy wskazują na pojawienie się wkrótce fali jeszcze głębszego niż obecnego, kolejnego demograficznego niżu. Z powyższych względów trudno zakładać, że sieć szkolnictwa wyższego przetrwa w obecnym kształcie najbliższe lata.

Szybko uruchomione, prowadzone przez niemal dwadzieścia lat, w takiej skali przedsięwzięcie generowało duże przychody. Główne jego źródło stanowią studia odpłatne – czesne za kształcenie – a środki pochodzą z budżetów prywatnych, rodzinnych. Dotyczy to całej młodzieży w szkołach wyższych niepublicznych (w przypadku studiów stacjonarnych koszt jest znacząco wyższy) oraz wszystkich studiujących na uczelniach publicznych w trybie niestacjonarnym. Na swoje studia, w sposób bezpośredni, łoży obecnie 1,1 mln studentów. Generuje to rocznie kwotę rzędu 5,5–5,7 mld zł (Antonowicz 2007). Do tego dodać należy szereg innych opłat wynikających z obowiązujących przepisów prawnych: opłata rekrutacyjna, egzaminy poprawkowe, powtarzanie roku itp. Z biznesowego punktu widzenia można mówić o eksploatacji bardzo dużej niszy rynkowej. W grze o te pieniądze biorą udział niemal wszystkie funkcjonujące szkoły wyższe. Zdecydowana większość działa samodzielnie, ale część tworzy różnego rodzaju konsorcja lub posiada jednego właściciela.

Dla szkół niepublicznych czesne jest najczęściej jedynym, ale z całą pewnością zasadniczym źródłem przychodów. Tylko nieliczne angażują się istotnie w realizację przynoszących im dodatkowe środki projektów czy to naukowo-badawczych, czy aplikacyjnych. Z kolei w uczelniach publicznych wpływy z tytułu prowadzonych studiów odpłatnych w sposób znaczący (nawet o kilkadziesiąt procent) wzmacnia corocznie budżet i pozwala na zbilansowanie wydatków z wpływami. Dzięki tym środkom uczelnie mogą inwestować w swoją infrastrukturę oraz wyposażenie, a nauczyciele akademicy więcej zarabiają (dodatkowo pracując).

Finansowe skutki upowszechnienia wykształcenia wyższego nie ograniczają się do wnoszenia opłat za możliwość studiowania. Cała armia studentów musi gdzieś mieszkać, coś jeść, a także spędzać czas wolny, co generuje zwiększone wydatki. To również tak prozaiczne sprawy, jak dojazdy czy też opłaty za miejsca parkingowe. Pod uwagę należy też wziąć wszystko to, co jest bezpośrednio związane ze studiowaniem: podręczniki i inne wyposażenie, nie zapominając o tym, że studenckie życie towarzyskie, uczestnictwo w kulturze też ma swoją cenę. Tak liczone koszty studiowania młodzieży, zwłaszcza poza miejscem zamieszkania, są szczególnie duże w przypadku studiów stacjonarnych. Najwyższe są one w szkołach niepublicznych, mniejsze w publicznych; zdecydowanie niższe w przypadku trybu niestacjonarnego. Wszystko to wiąże się przepływem dalszych miliardów złotych.

Rozwinięte studia komercyjne i związane z tym pieniądze – pochodzą one ze środków prywatnych, z budżetów rodzinnych – wywołują znaczące zmiany na rynku. Setki nowych firm zajmujących się kształceniem na poziomie wyższym, a także rozwój już istniejących, generuje nowe miejsca pracy. To nie tylko nauczyciele akademicy, ale również różnego rodzaju personel pomocniczy, znajdujący zatrudnienie w dziekanatach, portierniach itp.

Analiza danych charakteryzujących ostatnie dwie dekady wskazuje w sposób jednoznaczny na to, że liczebność kadry nauczającej nie pozostaje w silniejszych relacjach z masowością kształcenia. Świadczą o tym również nadane tytuły profesora,



a także uzyskiwane kolejne stopnie naukowe doktora oraz doktora habilitowanego. Tymczasem prowadzenie każdego uruchamianego kierunku studiów wymaga etatowego zatrudnienia kilku pracowników samodzielnych oraz adiunktów. Zadania dydaktyczne „brały na siebie” z reguły osoby już pracujące w szkołach państwowych. O skali dodatkowego zatrudnienia świadczy fakt, że dotyczy to 2/3 samodzielnych pracowników oraz 1/3 ogółu adiunktów. Zjawisko wieloetatowości powszechne jest w naukach ekonomicznych, prawnych i społecznych. Podobnie praca w trzech miejscach: w podstawowym, dalej duża liczba godzin zleconych na studiach niestacjonarnych, plus dodatkowy etat w szkole prywatnej. W przeliczeniu na pensum dydaktyczne wygląda to znacznie gorzej – często są to obciążenia równoważne pięciu etatom. Wyjątkowo wysoko cenieni są emerytowani profesorowie (osoby powyżej 70 r.ż. stanowią 1/3 kadry nauczającej), którzy w sposób całkiem legalny legitymują kierunki studiów w szkołach prywatnych – kwitnie więc gerontobiznes.

Ekonomiczne konsekwencje takich rozwiązań są różnorakie. Dla państwa są to znaczne oszczędności – różnica między utrzymaniem pracownika na etacie a godzinami zleconymi. Dla nauczycieli akademickich są to większe dochody – oczywiście przy niewspółmiernych nakładach pracy. W ten prosty sposób rozładowywane są także potencjalne roszczenia społeczne związane z regulacją płac (podstawowe wynagrodzenie, uwzględniając wysokie kwalifikacje, jest relatywnie niskie). Najpoważniejsze skutki nadmiernego zaangażowania w działalność dydaktyczną przedstawicieli całych dyscyplin naukowych wiążą się zarówno z tempem indywidualnych karier zawodowych, jak i – odłożoną w czasie – niską konkurencyjnością tych nauk, rozpatrywaną w perspektywie europejskiej bądź światowej. W wyraźnie odmienny sposób funkcjonują już przez dwie dekady nauki ścisłe, przyrodnicze czy techniczne, gdzie taka pokaśa w zasadzie nie występuje.

## **Absolwenci na rynku pracy – kwestia bezrobocia**

Jedną z charakterystycznych cech edukacji na poziomie wyższym jest jej masowość. Oczywiście jest, że dla szkół wyższych końcowym testem są absolwenci wchodzący na rynek pracy. To oni mają obsadzić istniejące tutaj wolne statusy. Z perspektywy gospodarki rynkowej szanse na to wiążą się z chłonnością, czyli zdolnością do absorpcji wysoko wykwalifikowanej siły roboczej. Efektem końca ery industrialnej jest szybki rozwój trzeciego sektora gospodarki – handel i sfera szeroko pojętych usług, zaś skutkiem ustrojowej transformacji wręcz rewolucja, jeśli chodzi o stosunki własnościowe – prywatyzacja, kształtowanie się nowej klasy średniej. Pojawiły się całkiem nowe kategorie zawodowe: przedsiębiorcy prowadzący firmy i zatrudniający pracowników oraz osoby pracujące na własny rachunek. Kształtujące się społeczeń-

stwo wiedzy potrzebuje też wysokiej klasy specjalistów świadczących usługi nowoczesne, polegające na zbieraniu, analizowaniu i przetwarzaniu informacji. Znajdują oni zatrudnienie w telekomunikacji, bankowości oraz na rynku kapitałowym.

Drugą cechą charakterystyczną rodzimego szkolnictwa wyższego jest silna koncentracja na bardzo niewielu kierunkach studiów, cieszących się zainteresowaniem, relatywnie łatwych i tanich w realizacji. Wyraźnie zawęża to potencjalne pole manewru i w sposób jednoznaczny wskazuje, jak silny jest dysonans między prowadzonymi kierunkami kształcenia na poziomie wyższym a potrzebami rynku pracy. O ile w pierwszych latach ustrojowej transformacji wchłaniani byli wszyscy absolwenci szkół wyższych chcący pracować, o tyle dość szybko zaczął narastać problem nadprodukcji w dziedzinach zbliżonych do kierunków masowego kształcenia.

Analizując zatem zagadnienia związane ze stykiem szkolnictwa wyższego z rynkiem pracy, należy mieć na uwadze zarówno liczbę absolwentów opuszczających corocznie mury uczelni, jak i rodzaj ukończonego przez nich kierunku studiów. Jeśli w roku 1990 dyplomy otrzymało 56 tys. absolwentów, to 10 lat później było ich już ponad 300 tys., ostatnio zaś blisko 450 tys. Trudno wyobrazić sobie, jak innowacyjny musiałby być krajowy rynek, aby rokrocznie mógł wchłonąć zbliżoną masę chętnych. Skutkiem tego jest podejmowanie pracy w zawodach całkiem innych niż wyuczony, względnie niewymagający wyższego wykształcenia, a także pozostawanie bez pracy. W ostatniej dekadzie więcej niż połowa absolwentów znajduje zatrudnienie na stanowiskach niewymagających tak wysokiego wykształcenia (Jeruszka 2011), zaś około 2/3 czynnych zawodowo podejmuje pracę w dziedzinie niezwiązanej w jakikolwiek sposób z uzyskanym wykształceniem (Sztanderska, Wojciechowski 2008). Coraz częściej zdarza się, że wykonywany zawód jest niedopasowany do posiadanych kwalifikacji, rośnie nadwyżka wykształcenia, która widoczna jest zwłaszcza wśród młodzieży (Kiersztyn 2011).

Wskazane napięcia potęguje fakt zbyt silnej formalnej jednorodności końcowego produktu oferowanego przez szkoły wyższe. Mamy do czynienia nie tylko z dużą masą poszukujących pracy, ale również z tym, iż 60% absolwentów legitymuje się dyplomem ukończenia studiów ekonomicznych i administracyjnych, społecznych bądź pedagogicznych. Sytuację na rynku krajowym koryguje w pewnym stopniu skala migracji za granicę. Wśród 2 mln Polaków, którzy zdecydowali się wyjechać, zdecydowanie dominują ludzie młodzi. Osoby legitymujące się dyplomem ukończonych studiów wyższych podejmują pracę poniżej posiadanych kwalifikacji (usługi, budownictwo), ale zarabiają tam pieniądze i żyją lepiej (Iglicka 2010; Szyłko-Skoczny, Duszczyk 2010).

Należy też mieć na uwadze narastającą dewaluację wartości wyższego wykształcenia. Jest ona naturalnym efektem upowszechnienia, wzmocnionym właśnie kłopotami związanymi ze znalezieniem, a następnie utrzymaniem pracy. Skutkiem ewentualnego spadku społecznego znaczenia wykształcenia wyższego może być mniejsze zainteresowanie długimi cyklami nauki. Niewiadoma pozostaje też ekonomiczna wartość in-

westykcji kształceniowej, czyli rentowność, stopa zwrotu określona przez osiągnięcie wyższych zarobków, co też nie pozostanie bez znaczenia dla podejmowanych przez młodzież decyzji.

W miarę upływu czasu wyraźnie rośnie – chociaż pozostaje w silnych związkach z ogólną koniunkturą gospodarczą – zarówno liczba bezrobotnych absolwentów, ich udział w ogólnej strukturze bezrobotnych, jak i stopa bezrobocia wśród absolwentów. Podejmując jakiegokolwiek analizy związane z tymi zagadnieniami, należy mieć na uwadze następującą konstatację: szacuje się, że tylko co trzeci bezrobotny absolwent się rejestruje (Kabaj 2006; Jeruszka 2011). Jeżeli w sposób adekwatny oddaje ona stan faktyczny, to wszystkie dalsze dane obciążone są bardzo dużą „ciemną liczbą”. Dodatkowym utrudnieniem jest długi czas między ukończeniem studiów a rozpoczęciem pracy zawodowej – średnio dwa lata.

Oficjalne statystyki wskazywały przez całą pierwszą dekadę na uprzywilejowaną pozycję na rynku pracy absolwentów szkół wyższych. W ich przypadku wzrost bezrobocia był wyraźnie mniejszy niż w przypadku niższych poziomów wykształcenia. Później, „pomimo znacząco mniejszego ryzyka bezrobocia wśród osób z wyższym wykształceniem, udział tej grupy w populacji bezrobotnych rośnie (z 3% w 1995 r., do 13,7% w 2009 roku)” (*Spoleczeństwo w drodze do wiedzy* 2011, s. 246). W roku 2000 zarejestrowanych jako bezrobotni było już nieco ponad 69 tys. osób legitymujących się dyplomem ukończenia szkoły wyższej. Był to jednak dopiero początek dynamicznych zmian: pięć lat później było ich już 152 tys., po upływie zaś następnych pięciu aż 180 tys. (*Bezrobocie rejestrowane* 2011). W sposób znaczący różnią się jednak dane generowane przez poszczególne instytucje: np. w roku 2007 Urząd Pracy – 120 tys., lub blisko 170 tys. – BAEL (*Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności*), a ich źródłem jest odmienna metodologia (Jarecki 2010).

Urzędowo wykazywana stopa bezrobocia osób z wykształceniem wyższym jest nie tylko wysoka, ale również stale rośnie w miarę upływu czasu. I tak, w roku 2000 stanowili oni 2,6% ogółu, w 2005 r. już 5,5%, a w I kwartale 2011 r. już 10,5% wszystkich bezrobotnych (*Bezrobocie rejestrowane* 2010). Zatem więcej niż co 10. zarejestrowany dzisiaj bezrobotny legitymuje się dyplomem ukończenia szkoły wyższej. Duże liczby osób, które w najbliższych latach będą kończyły studia, te niekorzystne tendencje jeszcze pogłębią. M. Kabaj zwraca uwagę na to, że w ostatniej dekadzie bezrobocie w Polsce spadło, ale w interesującej nas kategorii wzrosło o ponad 150% (2006, s. 19). Również dane z ostatnich kilku lat wskazują na to, jak bardzo dynamiczna jest sytuacja w tym zakresie. O ile w I kwartale 2008 r. mieliśmy wśród absolwentów szkół wyższych 17% bezrobotnych, o tyle rok później już 19%, a w I kwartale 2010 r. znacznie ponad 21%. Wszystkie te dane potwierdzają jedynie wyraźną i bardzo niebezpieczną prawidłowość polegającą na tym, że tempo wzrostu bezrobocia wśród osób kończących studia jest wielokrotnie wyższe niż bezrobocia ogółem.

\* \* \*

Instrumentalne podejście do kształcenia na poziomie wyższym, potraktowanie go jako swoistego bufora osłabiającego skutki zderzenia demograficznego wyżu z niewydolnym rynkiem pracy, nie jest strategią innowacyjną w skali światowej. Już wcześniej – w przypadku masy żołnierzy po zakończonych działaniach wojennych, czy właśnie z powodów demograficznych – odnotowano podobne przypadki, gdzie instytucje kształcące odegrały kluczową rolę. Przypadek Polski jest ciekawy nie tyle ze względu na jego skalę (miliony ludzi), a nawet czas trwania (choć minęły już dwie dekady), ile przede wszystkim z powodów ekonomicznych – niewielkie środki publiczne, przy o wiele większym zaangażowaniu podmiotów prywatnych, budżetów rodzinnych. Dzięki tym ostatnim środkom pojawił się całkiem pokaźny, nowy segment rynku pracy.

Zjawisko upowszechnienia studiów wyższych traktowane jest w kategoriach sukcesu ustrojowej transformacji. Powstało wiele nowych szkół, nie tylko zaś przed młodym pokoleniem, ale również nieco starszymi, otworzyła się szansa zdobycia wykształcenia na tym poziomie. Różnica między poziomem wykształcenia młodszego i średniego pokolenia świadczy o tym w sposób ewidentny. Otóż wykształceniem wyższym legitymuje się 37% osób w wieku 25-34 lata, natomiast w kategorii 45-54 lata tylko 15% (*Społeczeństwo w drodze do wiedzy* 2011 s. 24)

Zaistniałą sytuację rozpatrywać można przez pryzmat różnych naukowych teorii. Z perspektywy teorii merytokratycznej (maksymalizacja relacji nagroda – zasługa) konkluzja jest jednoznaczna: masowość, dążenie do zaspokojenia społecznego popytu powoduje, że studiuje nie tylko ci, którzy na to zasługują, ale wszyscy chętni, którzy tego chcą i mogą za usługę zapłacić. Obniżeniu ulegają standardy wymagań, rośnie jednocześnie zróżnicowanie wewnętrzne, jedną zaś z ważnych konsekwencji jest dewaluacja wartości wykształcenia wyższego.

Równie wyraziste są wyniki badań uwzględniających założenia teorii egalitarnej. Okazuje się, że związki między zdecydowanym zwiększeniem liczby studentów a ich pochodzeniem społecznym są zadziwiająco trwałe w czasie. Otóż nierówności w dostępie do wykształcenia wyższego młodzieży o różnych charakterystykach rodziny pochodzenia (miasto – wieś; bogaci – biedni; rodzice legitymujący się dyplomem ukończonej szkoły wyższej – słabo wykształceni; zajmujący wysokie pozycje zawodowe – wykonujące proste prace itp.) są podobne do tych, które występowały trzy, cztery dekady wcześniej. Ponadto młodzież wywodząca się ze środowisk mniej korzystnie położonych kształci się najczęściej w nowo powstałych, generalnie znacznie słabszych szkołach wyższych, w trybie niestacjonarnym, a ponadto za swoją naukę musi płacić.

Równie fascynujące są relacje z badań empirycznych, które eksploatują znaczenie teorii interesów grupowych. Przejawem tego jest zarówno zjawisko szeroko rozwi-

niętych korepetycji, jak i mechanizmy protekcji, a także korupcja. Drugi z wymienionych w sposób wyrazisty obecny jest również na progu przejścia od studiów do pracy zawodowej.

W niniejszym opracowaniu w sposób szczególny wyeksponowane zostały czynniki natury ekonomicznej. Zwiększone środki pieniężne pochodzące z budżetów prywatnych – blisko 1,5 mln studentów więcej – sięgają kilkunastu miliardów. Rodziny ponoszą bezpośrednie koszty kształcenia, głównie swoich dzieci, ale również wnuków. Dzięki tak dużemu popytowi pojawiła rozbudowana oferta komercyjnych instytucji kształcących na poziomie wyższym. Głównie nauczyciele akademicki, ale nie tylko oni, otrzymali – w większości przypadków dodatkową – pracę, choć dzięki temu są znacznie bardziej atrakcyjnymi konsumentami. Podobnie rzecz się ma ze studiującą młodzieżą i zaspokajaniem jej potrzeb.

Upowszechnienie wyższego wykształcenia ma swoje różnorodne konsekwencje natury społecznej. Zdecydowanie dobroczynne dla rynku pracy borykającego się z problemem masowego bezrobocia. Każdy cykl kształcenia jednak się kiedyś kończy. Każdego roku setki tysięcy absolwentów zaczynają poszukiwać pracy dla siebie. Wyssokie kwalifikacje, rozbudzone aspiracje, a także posiadany dyplom, w sposób bezwzględny zderzają się z podażą, rynkiem zatrudnienia, który dość szybko został nasycony. Rynek ten staje się coraz to bardziej wymagający. Oczekiwane są coraz to większe kompetencje. Atutami są: zdobyte doświadczenia, język obcy, znajomość komputera – wszystko na szybko rosnącym, wyższym poziomie, a także umiejętność pracy w zespole, asertywność, czy gotowość do podnoszenia kwalifikacji, renowacja wiedzy. Oczekiwana jest też większa elastyczność, zarówno ze strony szkół wyższych – w postaci orientacji prorynkowej, jak i absolwentów – dyspozycyjność, niepełne zatrudnienie czy też samozatrudnienie.

Napięcia między instytucjami kształcącymi na poziomie wyższym, absolwentami poszukującymi pracy a potrzebami rynku będą nadal istniały. System edukacyjny nie jest w sposób jednostronny zorientowany na jego potrzeby (pełni również inne funkcje), a także z powodu znacznie szybszych i wcześniejszych zmian zachodzących w gospodarce niż w szkolnictwie. Nowe kierunki studiów, uruchamianie specjalizacji są zawsze opóźnioną odpowiedzią na oczekiwania. Dlatego też niezwykle ważne jest systematyczne monitorowanie losów i karier zawodowych absolwentów, a także badanie rynkowej podaży oraz oczekiwań pracodawców.

Społecznym skutkiem masowej produkcji absolwentów będzie spadek nie tylko prestiżu wyższego wykształcenia, ale także jego – różnie rozumianej – wartości. Coraz częściej traktowane jest ono wyłącznie instrumentalnie, jako warunek konieczny do wykonywania coraz to większej liczby zawodów, ale nie zawsze wystarczający (np. do wykonywania zawodów prawniczych niezbędna jest aplikacja). Tymczasem z wykształceniem wiąże się również jakość życia, której wskaźnikiem jest zarówno rodzaj miejsca zamieszkania, konsumowane pożywienie, jak i uczestnictwo w kulturze czy sposób spędzania czasu wolnego.

## Bibliografia

- ANTONOWICZ D., 2007, *Szkolnictwo wyższe. Diagnoza i terapia* (maszynopis).
- BIAŁECKI I., SIKORA J., 1998, *Wykształcenie a rynek*, TEPIŚ, Warszawa.
- Bezrobocie rejestrowane: I–IV kwartał 2010 roku*, 2011, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- BUCHNER-JEZIORSKA A. (red.), 2005, *Szkoła sukcesu czy przetrwania. Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- BUKOWSKI M. (red.), 2010, *Zatrudnienie w Polsce 2008. Praca w cyklu życia*, CRZL IBS, Warszawa.
- DOMAŃSKI H., 2004, *Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia*, Studia Socjologiczne, 2.
- GOLINOWSKA S. (red.), 1999, *Edukacja a rynek*, Raporty CASE, nr 35, Warszawa.
- IGLIĆKA K., 2010, *Powroty Polaków po 2004 roku. W pętli pułapki migracji*, Scholar, Warszawa.
- JAKUBIAK M., BUCHTA K., 2010, *Aktywność społeczno-zawodowa studentów kierunków pedagogicznych*, Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae, 1.
- JANUKOWICZ P., 2010, *Bezrobocie rejestrowane a bezrobocie według BAEL*, Polityka Społeczna, 1.
- JARECKI W., 2010, *Praca i dochody studentów*, Polityka Społeczna, 1.
- JERUSZKA U., 2011, *Efektywność kształcenia w szkołach wyższych*, Polityka Społeczna, 1.
- KABAJ M., 2006, *Nowe metody badania jakości i przydatności kształcenia w szkołach wyższych*, Polityka Społeczna, 5–6.
- KIERSZTYN A., 2011, *Racjonalne inwestycje, czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy*, Polityka Społeczna, 1.
- KRYŃSKA E., 2001, *Dylematy polskiego rynku pracy*, IPiSS, Warszawa.
- KRYŃSKA E. (red.), 2010, *Diagnoza potrzeb i oczekiwań pracodawców*, IPiSS, Warszawa.
- MISZTAŁ B. (red.), 2000, *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, Universitas, Kraków.
- Spółczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010, 2011*, IBE, Warszawa.
- SUCHOCKA R., 2007, *Misja szkół wyższych. Oferta edukacyjna. Rynek pracy*, WSNHiD, Poznań.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 roku*, 2010, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- SZTANDERSKA U., WOJCIECHOWSKI W., 2008, *Czego (nie)uczq polskie szkoły?* Fundacja Forum Obywatelskiego Rozwoju, Warszawa.
- SZYŁKO-SKOCZNY M., DUSZCZYK M., 2010, *Trzy koncepcje polskiej polityki imigracyjnej*, Polityka Społeczna, 7.
- ŚWIERZBOWSKA-KOWALIK E., 2000, *Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, t. 16.