

# Ulrich Teichler, Barbara M. Kehm

## Ku nowemu rozumieniu relacji między szkolnictwem wyższym a światem pracy\*

Autorzy omawiają problem relacji występujących pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego a rynkiem pracy w perspektywie ostatnich kilku dekad. Z poczynionych obserwacji wynika, że problem ten pojawia się cyklicznie i ożywa w określonych sytuacjach, zarówno w publicznych debatach, jak i na gruncie badań naukowych. Artykuł zawiera wnikliwą analizę uwarunkowań zjawiska – ujmowanych w aspekcie globalnym oraz regionalnym – ze wskazaniem wielorakich, możliwych do przewidzenia konsekwencji dla instytucji szkolnictwa wyższego, ściślejszego powiązania edukacji z gospodarką, a także – z drugiej strony – ekspansji edukacyjnej służącej rozwojowi gospodarczemu.

### Stanowiska wyjściowe

**Czy musimy ponownie rozważyć** sposoby postrzegania i interpretacji związku między wyższym wykształceniem i zatrudnieniem? Jeśli tak, to jakie będą właściwe metody podejścia do tego zagadnienia pod koniec XX wieku?

Oczywiście, niepokój dotyczący bezrobotnych absolwentów jest obecnie silniej akcentowany niż w przeszłości. Zmieniająca się rola zawodowa absolwentów, w stosunku do tej z początków ekspansji edukacyjnej, ponownie stała się przedmiotem rozważań.

Publiczna debata nad relacjami między wyższym wykształceniem a zatrudnieniem wskazuje na rosnącą tendencję do podejścia utylitarnego, a także na zwiększanie się niejasności w kwestii sposobu przełożenia intencji utylitarnych na działania strategiczne. Wreszcie kontekst polityczny, poszerzający się zakres ekonomicznej i społecznej integracji Unii Europejskiej, podobnie jak transformacja społeczno-polityczna w Europie Środkowej i Wschodniej, wywierają istotny wpływ na stosunki między szkolnictwem i światem pracy.

Ostatnio podjęto wysiłki zmierzające do podsumowania faktów i ich interpretacji. Na przykład pod koniec lat osiemdziesiątych OECD zleciła przeprowadzenie w swych krajach członkowskich studiów nad procesem przechodzenia ze szkół wyższych do pracy (OECD 1993). Zespół badawczy zajmujący się problematyką szkolnictwa wyższego (Brennan, Kogan, Teichler 1995) oraz Program Zarządzania Instytucjonalnego w Szkolnictwie Wyższym poświęciły tym sprawom swoje doroczne konferencje. OECD i Komisja Unii Europejskiej wybrały ten

\* W wersji angielskiej artykuł był opublikowany w „European Journal of Education” 1995, nr 2.

problem jako jeden z czterech głównych tematów serii konferencji oraz seminariów poświęconych przyszłemu rozwojowi szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej i Wschodniej (OECD 1995). Wreszcie, choć nie na ostatku, wybór artykułów w dwóch kolejnych numerach „European Journal of Education” jest świadectwem ponownego wzrostu zainteresowania tematem.

Czy oczekuje się, że szkolnictwo wyższe bardziej niż w przeszłości zastanowi się nad swoim wkładem do rozwoju techniki i wzrostu gospodarczego? Czy oczekuje się od tego szkolnictwa większego zaangażowania w rozwój techniki i wzrost gospodarczy? Czy szkolnictwo wyższe inaczej postrzega swoją rolę społeczną, gdy absolwenci stają się częścią wysoko wykwalifikowanej siły roboczej? Które podejście edukacyjne jest najstosowniejsze u progu rosnącej niepewności, jeśli generalnie chodzi zarówno o przyszły popyt na absolwentów, jak i przede wszystkim o przyszłe kariery i zadania osób obecnie studiujących w szkołach wyższych? Cemu odnotowujemy rosnący nacisk na autonomię szkolnictwa wyższego, jeśli zarazem rosną napięcia między wyższym wykształceniem a rynkiem pracy? Jak szkolnictwo wyższe służy społeczeństwu, jeśli nie poddaje się presji domniemyanych potrzeb? Odpowiedzi na tego typu pytania wydają się trudniejsze niż kiedykolwiek. Złożoność rozpatrywanego tematu jest niemal zniechęcająca.

Mimo to może być pożyteczne przedstawienie przeglądu bardziej znaczących dyskusji na ten temat, które odbyły się w różnych krajach europejskich. Okaże się wówczas, że już obecnie możemy mówić o istnieniu nowych sposobów podejścia do analizy i interpretacji relacji między wyższym wykształceniem a zatrudnieniem.

## **Następstwa ekspansji: główne wątki i tradycyjne podejścia do badań**

W ciągu kilku ostatnich dekad byliśmy świadkami szybkiego rozwoju szkolnictwa wyższego. W niektórych krajach liczba studentów podwajała się prawie co dziesięć lat. Proces ten nie miał jednak charakteru ciągłego i przebiegał różnie w poszczególnych krajach europejskich. Zwiększonej liczbie przyjęć częściowo towarzyszyła, a częściowo ją stymulowała, celowa polityka ekspansji; czasem ów wzrost następował niezależnie (Teichler 1995).

Nie kwestionując różnic w obecnym rozwoju szkolnictwa wyższego i stanie zatrudnienia absolwentów w różnych krajach Europy, we wszystkich zorientowanych rynkowo społeczeństwach przemysłowych, w przebiegu dyskusji o wzajemnych stosunkach szkolnictwa wyższego i instytucji zatrudniających absolwentów dają się wyróżnić cztery stadia.

W późnych latach pięćdziesiątych, i częściej w latach sześćdziesiątych, większość ekspertów dochodziła do wniosku, że dla pobudzenia wzrostu ekonomicznego niezbędny jest znaczący rozwój szkolnictwa wyższego. Wkrótce pojawiła się nadzieja, że rozwój edukacji pomoże zredukować nierówność szans oraz wzmocnić demokratyczne społeczeństwa zarówno pod względem ekonomicznym, jak i społecznym.

Pod koniec lat sześćdziesiątych i na początku siedemdziesiątych ten optymistyczny pogląd na rozwój szkolnictwa wyższego uległ modyfikacji. Zaczęto silnie wspierać restrukturyzację systemów szkolnictwa wyższego, aby w ten sposób wyjść naprzeciw rosnącemu zróżnicowaniu studentów, ich uzdolnień, motywacji i perspektyw zawodowych.

W latach siedemdziesiątych optymizm zastąpiła dramatyczna krytyka szkolnictwa wyższego, które, jak się zdawało, doprowadziło do powstania nadmiaru absolwentów, nadmiaru kwalifikacji oraz innych niedostosowań, takich jak bezrobocie absolwentów lub ich niepełne zatrudnienie.

dnienie. W niektórych krajach, np. w Finlandii i Hiszpanii, zjawiska te zdają się powracać obecnie. Ponadto w latach siedemdziesiątych rozpowszechnił się pogląd, zgodnie z którym zawyżanie wartości dyplomów, określane jako *credentialism*<sup>1</sup>, wywołało nadmierną ekspansję szkolnictwa wyższego, która w dodatku miała jedynie ograniczony wpływ na równość szans edukacyjnych.

W tych okresach problem relacji między szkolnictwem wyższym i światem pracy rozpatrywano w trzech płaszczyznach.

1. Podejście, w którym akcentuje się rolę „kapitału ludzkiego” jest oparte na założeniu, że inwestowanie w wykształcenie jest cenne zarówno w sensie indywidualnym, jak i społecznym, ponieważ indywidualny wybór kierunku studiów i rodzaju dyplomu uważa się za zdeterminowany, a w ostateczności sterowany, przez spodziewane później dochody i pozycję społeczną. Stąd wyprowadzano wniosek, że studenci zapiszą się na te kierunki studiów, których absolwenci będą poszukiwani na rynku pracy. Ilościowe efekty kształcenia są określane przez proporcje nakładów na kształcenie w porównaniu z dochodami i rozmiarami podatków, oczekiwanymi w przyszłości. W podejściu tym uwzględnia się podstawową zasadę gospodarki rynkowej: prawo podaży i popytu. Zmiany ekonomiczne i przesunięcia w strukturze zawodów, a także znaczna liczba studentów dokonujących wyborów innych niż oczekiwano, ujawniły wiele problemów związanych z prognozowaniem na podstawie tak sformułowanych założeń.

2. Podejście, w którym punktem wyjścia jest bezpośrednia analiza popytu systemu zatrudnienia na kadry wysoko wykwalifikowane. Opiera się ono na założeniu, że w celu wzmocnienia wzrostu gospodarczego i postępu technicznego polityka edukacyjna kraju powinna być zorientowana na przewidywane potrzeby oraz na popyt. W prognozach zwykle występują próby łączenia faktu pomyślnego ukończenia studiów z odpowiednimi możliwościami zatrudnienia. Podejście to znajduje zastosowanie tylko wtedy, gdy występuje wysoki stopień kontroli rządu, zmierzającej do dostosowania wyboru kierunków studiów przez studentów do przewidywanego popytu na absolwentów. Tymczasem wiele prognoz dotyczących preferowania przez studentów pewnych kierunków studiów okazało się nietrafnych, nie określano także jasno zapotrzebowania gospodarki oraz potrzeb społecznych.

3. Trzecie podejście opiera się na zasadach wolnego wyboru kierunków studiów przez studentów, popierania talentów, równych szans dla kobiet i mniejszości społecznych, a także decyzji utrzymywania względnie otwartego dostępu do szkolnictwa wyższego. Dostęp ten jest ograniczony tylko w przypadku kierunków szczególnie kosztownych. Z takim podejściem związany jest dylemat innego rodzaju: ekspansja szkolnictwa wyższego występowała często na kierunkach nie zawsze przygotowujących do zawodów, na które było największe zapotrzebowanie lub na kierunkach tradycyjnie zaliczanych do nierozwojowych, np. przygotowujących do pracy w sektorze publicznym. Dlatego też perspektywy zatrudnienia dla absolwentów szkół wyższych stały się mniej pewne, niż zwykły być poprzednio.

Obecnie natomiast znów aktualny staje się następujący problem: Jeśli szkolnictwo wyższe „wyprodukowało” i nadal „produkuje” rosnącą liczbę absolwentów, nie mając jasności, czy ich kwalifikacje odpowiadają potrzebom systemu zatrudnienia, to jakie są losy tych absolwentów i co ich czeka w przyszłości?

<sup>1</sup> Uwierzytelnienie przewyższające rzeczywistą wartość dyplomu – przyp. tłum.

Niektórzy eksperci dopatrywali się trendu prowadzącego do polaryzacji społecznej. Według raczej pesymistycznego założenia, nieuchronna wydawała się tendencja zmierzająca do polaryzacji rynku pracy na zawody wymagające wysokiego poziomu wykształcenia, z drugiej zaś strony – na prace dla osób niewykwalifikowanych lub słabo wykwalifikowanych, ze zmniejszającą się ciągle liczbą stanowisk dla poziomu średniego. Pojawienie się tych poglądów doprowadziło do wyciszenia publicznych debat nad ogólną polaryzacją społeczeństw, z rosnącą liczbą osób bezrobotnych i korzystających przez dłuższy czas z pomocy społecznej. W tym kontekście pojawiały się również prognozy malejącej pewności zatrudnienia absolwentów szkół wyższych: coraz więcej spośród nich będzie musiało się utrzymywać z zasiłków dla bezrobotnych bądź wykonywać proste prace.

W odmiennym podejściu – integracyjnym – zakłada się pionowe zastępowanie pracowników z niskim poziomem wykształcenia przez osoby lepiej wykształcone i rozważa możliwości zatrudnienia pracowników o wysokich kwalifikacjach w nowych lub nietypowych dziedzinach. Podejście integracyjne opiera się na obserwacji kierunków rozwoju rynku pracy i zmian w charakterystyce zawodów, wymuszanych przez nowe technologie oraz inne czynniki (np. powstawanie rynków światowych, nowe formy produkcji i zarządzania, rozwój sektora usług, różnice w organizacji pracy itp.). Przesunięcia te miały prowadzić do powstania bardziej skomplikowanych zadań w zawodach tradycyjnych (podwyższenie ich poziomu) oraz do nowego typu powiązań mniej lub więcej wymagających zadań, a także do pojawienia się nowych zawodów i stanowisk dla osób o wysokich kwalifikacjach.

Podejście integracyjne było popularne w późnych latach siedemdziesiątych, a zwłaszcza w latach osiemdziesiątych, kiedy w atmosferze ogólnego kryzysu w dziedzinie zatrudnienia w następstwie ekspansji systemów szkolnictwa wyższego pojawiły się poglądy bardziej umiarkowane. Masowe wyższe wykształcenie zostało przyjęte jako zjawisko nieodwracalne. Więcej uwagi poświęcono natomiast trzem problemom:

- rosnącemu zróżnicowaniu karier oraz pracy absolwentów w zależności od rodzaju i pozycji konkretnej uczelni, wydziału lub kierunku studiów;
- problemowi zachowania jakości szkolnictwa wyższego i poziomu wykształcenia absolwentów w toku ekspansji ilościowej systemu;
- zmianie roli wyższego wykształcenia na stanowiskach średniego szczebla.

Istnieje wreszcie podejście oparte na studiach longitudinalnych, okresowych badaniach prowadzonych wśród absolwentów i pracodawców. W podejściu tym problem stosunków między wyższym wykształceniem a zatrudnieniem rozpatruje się bardziej pod kątem tego wykształcenia niż rynku pracy i jego wymagań oraz usiłuje się opisać i zdefiniować „efekty wspierające” wyższego wykształcenia, wywierające wpływ na rynek pracy i strukturę zawodów. W tym kontekście, w odniesieniu do następstw politycznych, Kogan (1988) dokonał ważnej i interesującej obserwacji, wskazując na fakt pomijany przez dłuższy czas. Stwierdził mianowicie, że to wyższe uczelnie zawsze obarcza się odpowiedzialnością za popyt na absolwentów oraz potrzeby gospodarki i rynku pracy. Równocześnie mamy znikomą liczbę badań nad wpływem, jaki mogłaby wywrzeć wielka liczba absolwentów na strukturę gospodarki, na tradycyjny podział rynku pracy oraz na zakres i treść zawodów. Ten wpływ również określa charakter relacji między wyższym wykształceniem i zatrudnieniem. Obecnie deklaracje polityczne i znaczna większość badań wciąż wskazują na niewydolność kształcenia, ale prawie nigdy na „niewydolną” odpowiedź ze strony rynku pracy na kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego.

Na początku lat dziewięćdziesiątych odnotowujemy wzrost zainteresowania relacjami ilościowymi między szkolnictwem wyższym i rynkiem pracy. Z jednej strony, w wielu krajach europejskich wzrosła liczba bezrobotnych absolwentów, z drugiej – liczba absolwentów wciąż rośnie.

Większość specjalistów nadal przyjmuje, że absolwenci będą mniej narażeni na bezrobocie, a w najgorszym przypadku na krótsze okresy bezrobocia niż osoby o niższym poziomie wykształcenia. Ponadto ich możliwości na rynku pracy są znacznie szersze. Częściej niż w latach osiemdziesiątych, za pozytywne zjawisko uważa się obecnie przyjmowanie coraz większej liczby absolwentów szkół wyższych do pracy na stanowiska średniego szczebla. Mimo to wielu specjalistów i polityków zgadza się, że szkolnictwo wyższe musi wystąpić z inicjatywami o charakterze strukturalnym i programowym, a także z różnymi działaniami wspierającymi, aby podolać zmieniającym się wyzwaniom społeczno-ekonomicznym.

Trzeba jednak odnotować, że ta – nieco bardziej życzliwa – ocena wysokiej liczby przyjęć na studia i – co za tym idzie – wysokiej liczby absolwentów nie opiera się na jakimś pojedynczym, wybranym założeniu dotyczącym popytu społeczno-ekonomicznego. Zawarta jest w niej raczej mnogość założeń, z których każde jest nieco kontrowersyjne: w niektórych dziedzinach gospodarki potrzeba więcej specjalistów; nowe technologie prowadzą do wzrostu zapotrzebowania na specjalistów w wielu dziedzinach gospodarki; rozwojowi sektora usługowego towarzyszy ogólny wzrost liczby miejsc pracy dla absolwentów; rosnącemu zapotrzebowaniu na współpracę między specjalistami wychodzi naprzeciw tworzenie nowych stanowisk; podniesienie statusu stanowisk średniego szczebla jest pożądane ze względu na decentralizację odpowiedzialności; konsekwencje finansowe zjawiska starzenia się społeczeństw może zrównoważyć jedynie wzrost kwalifikacji siły roboczej; bardziej złożony zasób wiedzy jest wyżej ceniony, ponieważ służy zarówno kwalifikacjom pracowniczym, jak i umiejętności radzenia sobie ze złożonymi zadaniami w wielu dziedzinach życia.

## **Szkolnictwo wyższe i nowe wyzwania społeczno-ekonomiczne**

Funkcje edukacyjne szkolnictwa wyższego w aspekcie zatrudnienia są zazwyczaj pojmowane jako ogólne, specjalistyczne lub akademickie. Edukacja na poziomie wyższym ma na celu ogólne podniesienie poziomu wiedzy, a także kształtowanie systemu wartości, postaw i osobowości studentów. Oczekuje się od niej zapewnienia podstaw wiedzy odpowiadającej zawodom, które wybrali absolwenci, lub – w niektórych dziedzinach – bezpośredniego przygotowania specjalistycznego. Wreszcie wyższe uczelnie przygotowują pracowników naukowych dla humanistyki i nauk ścisłych, od których oczekuje się, że staną się nauczycielami przyszłych pokoleń studentów. Systemy szkolnictwa wyższego w różnych krajach, poszczególne uczelnie, wydziały i kierunki studiów mogą się różnić pod względem wymagań w zakresie swoich funkcji ogólnokształcących, specjalistycznych i akademickich, ale istnieje ogólna zgoda między specjalistami i politykami, że pożądane jest raczej współistnienie niż rozdział tych funkcji.

Szkolnictwo wyższe preferuje luźniejszy związek wykształcenia z praktyką zawodową, niż ma to miejsce w przypadku innych typów kształcenia przedzawodowego. Wynika to nie tylko z wymienionych wyżej funkcji edukacyjnych, ale także z akceptacji poglądu, że przygotowanie do bardziej złożonych zadań zawodowych można osiągnąć w inny sposób. Wreszcie, wyższe wykształcenie różni się od innych form kształcenia poprzedzającego 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 pewne umiejętności i nauczyć się określonych zasad, lecz muszą także dysponować umiejętnościami i motywacją, które umożliwią im kwestionowanie zastanej praktyki zawodowej oraz rozwiązywanie zadań niejasno sformułowanych. Muszą też być przygotowani nie tylko do zadań bieżących, ale także antycypować nowe zadania i wymuszać innowacje.

Gdyby nawet szkolnictwo wyższe w szerokim zakresie wychodziło naprzeciw potrzebom systemu zatrudnienia, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, to i tak pozostałaby wątpliwość w kwestii zdolności określania i przewidywania owych potrzeb oraz odpowiedniego dostosowania do nich tego szkolnictwa. Jak już wskazano, elastyczność absolwentów i możliwości zastępcze w samym systemie zatrudnienia niwelują ograniczenia w przewidywaniu i planowaniu.

Połączenie funkcji autonomicznych i przygotowawczych szkolnictwa wyższego wobec systemu zatrudnienia wywiera wpływ na systemy kontroli, zarządzania i administrowania tym szkolnictwem. W rozważanych tutaj krajach europejskich regulacje prawne i administracyjne różnią się, ale w większości z nich obserwujemy częściową autonomię systemów szkolnictwa wyższego, które wewnętrznie kierują się przeważnie ideałami akademickimi, z jednej strony, z drugiej zaś są stale poddawane zewnętrznym naciskom i interwencjom na rzecz funkcji profesjonalizacji i spełniania żądań rynku pracy. Konflikt w stosunkach między szkolnictwem wyższym a sferą zatrudnienia polega na tym, iż rzecznicy szkolnictwa wyższego częściej wyrażają niezadowolenie, że szkolnictwo to bywa zbyt silnie naciskane dla celów utylitarnych, a przedstawiciele strony przeciwnej zarzucają szkołom wyższym, że są zbyt egocentryczne, zbyt elitarne: często przypominają wieże z kości słoniowej.

Stosunek opinii publicznej do stron tej dyskusji jest uzależniony od zmieniającej się sytuacji na rynku pracy. W czasach trudności ze zdobyciem zatrudnienia lub gwałtownego wzrostu udziału absolwentów szkół wyższych w potencjalnej sile roboczej, tj. gdy istnieją widoczne rozbieżności w obszarze przechodzenia ze szkolnictwa wyższego do zatrudnienia, szkolnictwo wyższe znajduje się pod silniejszym naciskiem, aby odpowiadać na domniemane żądania społeczno-ekonomiczne. W okresach mniejszej wyrazistości tego zjawiska naciski zewnętrzne nieco słabną.

Jeśli chodzi o wyzwania społeczno-ekonomiczne stojące przed szkolnictwem wyższym, możemy obecnie zaobserwować kilka wyraźnych tendencji.

Po pierwsze, występuje tendencja do „unaukowienia” problemów związanych z zatrudnieniem i pracą: coraz większa część produkcji i usług opiera się na wynikach badań, rosnąca liczba stanowisk pracy wymaga wysokiego poziomu umiejętności oraz kompetencji, a możliwości objęcia stanowisk wysokiego szczebla stają się nieosiągalne dla osób nie mających dyplomu uniwersyteckiego.

Po drugie, szkolnictwo wyższe w coraz większym zakresie podejmuje dodatkową funkcję kształcenia i doskonalenia zawodowego osób zatrudnionych na szczeblu średnim. Ta tendencja, często w kontekście pejoratywnym, bywa określana jako „masowe wyższe wykształcenie”.

Po trzecie, rosnące wydatki na szkolnictwo wyższe spowodowały presję społeczną na rozliczanie się tego szkolnictwa z publicznych środków. Oprócz wysiłków mających na celu zwiększenie wydajności oraz umiejętności rozliczania wydatków, nacisk ten może stanowić okolicz-

ność sprzyjającą dla części administratorów szkół wyższych do wykazywania większej efektywności w wykonywaniu zadań, które są określane jako bezpośrednio użyteczne dla gospodarki i społeczeństwa.

Wymienione tutaj trzy tendencje niewątpliwie zwiększyły nacisk na szkolnictwo wyższe, aby było bardziej wrażliwe na przewidywane potrzeby systemu zatrudnienia. Niektórzy specjaliści twierdzili, że dostrzegają „prąd poznawczy” w badaniach ukierunkowanych na zastosowania oraz „prąd zawodowy” w funkcji edukacyjnej szkolnictwa wyższego.

Musimy jednak zwrócić uwagę, że istnieją również „prądy” przeciwne. Najbardziej zasługujący na uwagę głosi, że wyczerpała się wiara w możliwości zewnętrznego planowania i sterowania szkolnictwem wyższym. Dotyczy to przede wszystkim umiejętności określania i przewidywania zapotrzebowania systemu zatrudnienia. Po drugie, osiągnięcie kompromisu politycznego umożliwiającego przyjęcie wspólnych założeń i odpowiednich kryteriów pomiaru zjawisk okazało się niezwykle trudne. Po trzecie, zastosowane ostatecznie środki polityczne miały często nieoczekiwane następstwa. Dlatego też chęć kreowania edukacji stosownie do postulatów ekonomicznych i społecznych była mniej lub więcej przeciwważona sceptycyzmem w kwestii niezbędności realizacji takiego kroku i jego skutków.

W niektórych krajach Europy Zachodniej od roku 1980 możemy zauważyć istotne zmiany w systemie sterowania, zarządzania i administrowania szkolnictwem wyższym. Klasyczny podział na zewnętrzny nacisk i kontrolę z jednej strony oraz wewnętrzny samorząd i administrację z drugiej wykazuje tendencję do zacierania się. Wewnętrzny zarząd uczelni został wzmocniony w nadziei, że stanie się główną siłą, np. w negocjacjach na temat proporcji między ogólnymi, akademickimi i profesjonalnymi zadaniami szkolnictwa wyższego w kształceniu i badaniach naukowych. Równocześnie zewnętrzni partnerzy mają odgrywać bardziej aktywną rolę w obrębie szkół wyższych, uczestnicząc np. w charakterze członków w radach i komitetach uczelni bądź – jako praktycy – prowadząc zajęcia dla studentów w niepełnym wymiarze godzin. Czas pokaże, czy te zmiany w zarządzaniu i kierowaniu uczelniami wpłyną na osiągnięcie pożądanego równowagi funkcji dydaktycznych szkolnictwa wyższego.

W badaniach z tego zakresu znajdujemy pewną liczbę problemów godnych uwagi. Większość typowych badań rynku nie zajmuje się wzajemnymi oddziaływaniami między systemem szkolnictwa wyższego i światem pracy. Zwykle system szkolnictwa wyższego jest konfrontowany z popytem rynku pracy w aspekcie specyficznych braków w wymaganych kwalifikacjach. Zmiany ilościowe i jakościowe odgrywają istotną rolę w debatach nad pogłębiającą się rozbieżnością między szkolnictwem wyższym oraz tradycyjnymi zawodami absolwentów. Badania empiryczne nie potwierdziły występowania jasnego i wyraźnie określonego związku między szkolnictwem wyższym i światem pracy, poza szeregiem mniej lub bardziej ukrytych zmian w relacjach między nimi.

Rosnące oddalanie się kształcenia na poziomie wyższym od tradycyjnych zawodów miało służyć jako argument dla zwolenników zmian polityki wobec szkolnictwa wyższego, zmierzających do uruchomienia instrumentów, które sprzyjałyby ściślejszemu powiązaniu edukacji z wymaganiami systemu zatrudnienia. Wobec nieostrości sformułowanych wymagań, a przy tym konieczności uwzględnienia czasu potrzebnego do wykształcenia absolwentów o właściwych lub wymaganych kwalifikacjach, pojawiła się inna debata – tym razem nad tym, czy lepiej kształcić „generalistów”, czy „specjalistów”. Jeśli nawet zgodzimy się co do faktu systemowej i daleko idącej zmiany organizacji pracy w wysoko rozwiniętych współczesnych społeczeń-

stwach, pozostanie problem, czy ten fakt wymaga funkcjonalnych zmian w systemie szkolnictwa wyższego.

W artykule o zmianach prestiżu w hierarchii zawodów oraz wynikających stąd konsekwencjach dla edukacji amerykański socjolog Kenneth Spenner dokonał przeglądu istniejących badań tego problemu (Spenner 1985). Uzyskane wyniki pokazują, że oceny dotyczące kierunku i jakości zmian różniły się w zależności od poziomu, na którym przeprowadzono badania (społeczeństwo, sektor gospodarki, zawody). W analizach uwzględnia się zwykle jedną lub dwie różne, ogólne formy zmian: albo nowe technologie są postrzegane jako główny czynnik generujący przeobrażenia w treści zadań zawodowych, albo określona liczba czynników i zmian w różnych dziedzinach gospodarki oraz na rynku pracy wpływa na zmianę wymagań dotyczących umiejętności i kompetencji zawodowych. Spenner stwierdził ponadto, że studia całościowe częściej wskazują na tendencję do podwyższania rangi zawodu, a studia monograficzne – do degradacji tej rangi.

Przeгляд dokonany przez Spennera wyraźnie sugeruje, że rezultaty badań są zdeterminowane przez punkt wyjścia lub kąt widzenia problemu. Według większości uzyskanych wyników badań, relacje między wyższym wykształceniem i zatrudnieniem są determinowane albo przez gospodarkę, albo przez szkolnictwo wyższe, a bardzo rzadko przez oba te czynniki. Stosownie do wybranego podejścia, w celu określenia tych zależności stosowane są całe serie opozycji i czynników, które mogą mieć wpływ na omawiane relacje:

- edukacja ogólna lub liberalna albo specjalizacja;
- umiejętności i kompetencje ogólne albo specjalistyczne;
- koncentracja na lokalnych, regionalnych, krajowych lub międzynarodowych rynkach pracy;
- planowanie kształcenia wobec istniejących wątpliwości (np. zróżnicowanie, kwalifikacje mieszane);
- wysokie kwalifikacje a niepełne wykorzystywanie miejsc pracy;
- właściwe lub niewłaściwe wykorzystywanie kwalifikacji nabytych w pracy.

Znów powraca pytanie, czy – jak to przedstawił Kogan (Boys 1988) – można się opierać na zbieżności między rynkiem pracy a rozwojem kwalifikacji akademickich bądź też czy cele akademickie i zawodowe są wyraźnie różne w swojej treści? Inne pytanie, na które usiłuje się odpowiedzieć, dotyczy tego, czy „produkowanie” absolwentów stosownie do potrzeb gospodarki jest i nadal powinno być jedynym czynnikiem określającym relacje między szkolnictwem wyższym i światem pracy? Pomijając fakt, że twierdząca odpowiedź na to pytanie jest dziś często używana do legitymizacji nowych form zarządzania i kierowania szkolnictwem wyższym, odnotowujemy także, iż decyzje polityczne nie opierają się na wynikach odnośnych badań, ponieważ studia te nie dają wystarczająco jednoznacznego obrazu omawianych kwestii. Interwencje rządowe są często podejmowane na podstawie tego, co uważa się za potrzebne gospodarce. Jak słusznie podkreślili Kogan i Brennan (1993), złożoność charakteru relacji istniejących między omawianymi sektorami utrudnia kształtowanie tych relacji.

Jeśli nawet ostatnie debaty wykazywały tendencję do zmniejszania nacisku na podejście, w którym wyższe wykształcenie traktowane jest jako wartościowe samo w sobie i odnosiły się do tego wykształcenia jako mniej lub bardziej bezpośredniej funkcji systemu gospodarczego, to jednak wiele wskazuje na daleko posuniętą rozbieżność między założeniami polityki edukacyjnej, mającej na celu zainteresowanie szkolnictwa wyższego wychodzeniem naprzeciw wymaganiom rynku pracy, a wynikami badań tej kwestii. W wielu krajach europejskich spotyka-



my propozycje rozmaitych sposobów mających służyć osiągnięciu intensywniejszych i bardziej bezpośrednich powiązań między szkolnictwem wyższym i światem pracy. Odnoszą się one zwykle do struktury szkolnictwa wyższego, nie zaś do przemysłu lub do świata pracy. Przegląd typowych haseł w tej materii wygląda następująco:

- profesjonalizacja zarządzania szkolnictwem wyższym i silniejsze powiązania uczelni z otoczeniem;
- rozliczanie szkolnictwa wyższego i przedstawianie dowodów na jakość „wartości dodanej” przez edukację;
- ocena szkół wyższych oraz nowe procedury ich rangowania (wskaźniki efektów, ocena i zapewnianie jakości);
- nowe modele finansowania szkolnictwa wyższego (budżety zryczałtowane, niezależne ośrodki kosztowe, kontraktacja);
- udział specjalistów – praktyków spoza uczelni oraz nowe formy kształcenia ustawicznego specjalistów, prowadzące do zmiany istniejących stopni akademickich i programów studiów;
- reforma programów studiów ukierunkowana na wyższy poziom przygotowania praktycznego.

Wszystkie te propozycje i eksperymenty zmierzają do zmiany tradycyjnego charakteru szkolnictwa wyższego, uważanego za mało efektywne, oraz do nakłonienia go do uwzględniania w większym stopniu kryteriów ekonomicznych niż kryteriów akademickich. Ponieważ nie były prowadzone obszerniejsze badania mechanizmów wzajemnego oddziaływania szkolnictwa wyższego i świata pracy (znane są tylko mniej lub bardziej wyizolowane czynniki i zbiory czynników), wiele rządów przyjęło na siebie rolę stworzenia uczelniom nowych możliwości działania, które można nazwać „autonomią warunkową”.

W ostatnich debatach związanych z nowymi wyzwaniem społeczno-ekonomicznymi, wobec których stanęło szkolnictwo wyższe, najwięcej uwagi poświęca się następującym pięciu problemom:

1. Szkolnictwo wyższe powinno wykazywać większą elastyczność w realokacji środków i zasobów, co umożliwi mu szybsze zaangażowanie w dziedzinach, na które istnieje największe zapotrzebowanie, takich jak nowe technologie, biotechnologia, ekologia, nowe koncepcje zarządzania, studia europejskie itd.

2. Poszczególnym uczelniom i ich wydziałom należy przyznać więcej swobody w wyborze określonych profili w obrębie systemu lub dyscypliny. Powinno się zmniejszyć dotychczasowy zasięg standaryzacji programów. Środki stymulujące wymianę studentów i personelu akademickiego, wysiłki prowadzące do ustanowienia wspólnych programów europejskich oraz negocjacje zmierzające do zapewnienia uznawania dyplomów (zarówno akademickich, jak i zawodowych) uświadamiają, że kształcenie akademickie i badania są w znacznie mniejszym stopniu determinowane przez logikę dyscyplinową lub rodzaj zadań zawodowych, niż sądzą jego realizatorzy.

3. Ścisłejsze powiązanie zdobywania wiedzy i umiejętności oraz ich zastosowań może następować w różnych formach kształcenia opartego na kontaktach ze światem pracy. Na przykład, jak pisze Murray Saunders (1995), może to być zwiększenie wymiaru zajęć dydaktycznych dla praktyków oraz regularnych konsultacji między uczelniami i światem pracy. Metody badawcze i rozwiązywanie problemów zawodowych mogłyby być systematycznie wprowadza-

ne do wykładów i seminariów. Ciągły kontakt i zdobywanie doświadczeń w stosunkach między sferami nauki i pracy zawodowej uważa się za wartość podstawową, natomiast okazjonalne debaty i negocjacje dotyczące programów nauczania nie mają równie wysokich notowań.

4. Wyższe wykształcenie powinno w mniejszym stopniu opierać się na przyswojonym zasobie wiedzy, ale raczej zapewnić podstawy kształcenia na całe życie. W większości społeczeństw uprzemysłowionych istnieje oczywista zgoda co do tego, że wyższe wykształcenie powinno odgrywać podstawową rolę w przygotowaniu studentów do permanentnego kształcenia się. Już jednak znacznie mniejsza zgodność występuje w kwestii zakresu, w jakim wykształcenie to miałyby dawać tylko podstawy i kształcić „generalistów”, wstrzymując się tym samym od bezpośredniego przygotowania do zawodu i specjalizacji. Jeszcze mniejsze porozumienie występuje w kwestii zakresu i dziedzin, w których uczelnie miałyby zapewnić kształcenie ustawiczne dla pracowników z wykształceniem średnim lub niepełnym wyższym. Niewątpliwym wyjątkiem pod tym względem jest Wielka Brytania.

5. Szkoły wyższe powinny odgrywać bardziej bezpośrednią rolę w kształtowaniu osobowości studentów. Od absolwentów oczekuje się, że będą bardziej lojalni wobec pracodawców, bardziej przedsiębiorczy, lepiej przygotowani do współpracy, gotowi przyjąć mniej wymagające zadania jako część roli pracownika, że będą motywowani do rozwiązywania problemów i zdolni do sprawnego podołania nierutynowym zadaniom. Mówiąc krótko, większy nacisk kładzie się na pozafunkcjonalne, najistotniejsze umiejętności przydatne do wykonywania prac specjalistycznych oraz wymagających wysokich kwalifikacji. Przedsiębiorczość i samodzielność w szukaniu zatrudnienia są specjalnie promowane w takich krajach jak Finlandia, Hiszpania czy Irlandia, których gospodarki są albo za słabe, albo rynek pracy jest zbyt wąski, aby zatrudnić większą liczbę absolwentów szkół wyższych.

Ostatnie badania OECD nad zmieniającymi się relacjami między szkolnictwem wyższym a sferą zatrudnienia (OECD 1992) wskazują na występowanie trzech dalszych tendencji ogólnych, wywierających wpływ na podstawy wiedzy dyscyplin akademickich i wynikające zeń programy nauczania:

- większe poczucie związku z otoczeniem (globalnym i regionalnym);
- większy nacisk na indywidualny element ludzki w pracy zawodowej (nowe style zarządzania);
- rosnąca świadomość kulturowych i humanistycznych źródeł różnych aspektów produkcji („kultury korporacyjne”).

Wydaje się, że wymienione zjawiska pozostają w ścisłym związku z ogólnymi wartościami i postawami, ale nie w duchu, na jaki wskazywałyby debaty o koncepcjach właściwego lub niewłaściwego zatrudniania absolwentów. Cywilizujący wpływ wykształcenia jako sąd normatywny zwraca się przeciw kryteriom gospodarki i kosztów. Badania związków między szkolnictwem wyższym i zatrudnieniem muszą oczywiście podjąć trzy problemy sformułowane przez Kogana i Brennana (1993):

- określenie relatywnej siły wzajemnych oddziaływań szkolnictwa wyższego i świata pracy;
- zdefiniowanie obszarów maksymalnej współzależności sfery kształcenia i sfery zatrudnienia oraz ich maksymalnej autonomii;
- poszerzenie wiedzy o mechanizmach, dzięki którym istniejące i przyszłe stosunki między tymi sferami mogłyby być kontrolowane, a także podjęcie próby odpowiedzi na pytanie, czy relacje te w ogóle powinny być kontrolowane, a jeśli tak, to kto powinien je kontrolować.

## Zróznicowanie systemów szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach i rola Unii Europejskiej

W późnych latach osiemdziesiątych i wczesnych dziewięćdziesiątych restrukturyzacja szkolnictwa wyższego ponownie stała się podstawowym problemem w debatach prowadzonych w wielu krajach Europy. Istotnym elementem tych dyskusji była kwestia długiego czasu trwania studiów pierwszego stopnia. Na uwagę zasługuje przy tym fakt, że różne kraje, mające ten sam problem, wybrały różne rozwiązania. Ważną cechą w poszukiwaniu tych rozwiązań stało się jednak rosnące zróznicowanie instytucji szkolnictwa wyższego oraz programów kształcenia. Z wielu względów zróznicowanie to jest również koronnym argumentem na rzecz restrukturyzacji systemów szkolnictwa wyższego w transformujących się krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Jedynym wyjątkiem w tej ogólnej europejskiej tendencji jest Wielka Brytania, gdzie zaniechano utrzymywania tzw. struktury dualnej szkolnictwa wyższego przez awansowanie większości uczelni politechnicznych do rangi uniwersytetów.

Jednym z najbardziej interesujących inspiratorów restrukturyzacji systemów szkolnictwa wyższego w Europie jest jednak Unia Europejska, której polityka w dziedzinie tego szkolnictwa odgrywa rosnącą rolę w systemach edukacyjnych poszczególnych krajów, chociaż rola ta jest często nie doceniana zarówno w badaniach, jak i w kształtowaniu polityki. W grudniu 1988 r. ówczesna Wspólnota Europejska wezwała do przyjęcia ekwiwalencji wszystkich europejskich 3-letnich programów studiów wyższych w celu zapewnienia wspólnych podstaw w zawodach wymagających wyższych kwalifikacji. Ponieważ nie zostały określone ani strukturalne, ani programowe zbieżności, jedynym bezspornym kryterium ich jakości oraz charakteru pozostał czas trwania studiów.

Znaczna większość pracodawców i polityków zgadza się z poglądem, że mniej akademicko zorientowane uczelnie oraz krótkie cykle kształcenia oferują większe możliwości dostosowania wyższego wykształcenia do wymagań kadrowych systemu zatrudnienia. Chociaż na płaszczyźnie międzynarodowej argumenty są bardzo podobne, to jednak instytucje szkolnictwa wyższego różnią się zasadniczo w poszczególnych krajach. Konkludując, należy stwierdzić, że większość pracodawców i polityków jest bardziej zainteresowana stabilizacją uczelni i programów mniej zorientowanych akademicko, niż umacnianiem pewnego typu wiedzy i umiejętności zapewnianych przez ten sektor szkolnictwa wyższego.

W wielu krajach absolwenci nieuniwersyteckiego sektora szkolnictwa wyższego są względnie dobrze przyjmowani przez system zatrudnienia. Jednak w większości przypadków baza danych jest niezwykle skąpa, co nakazuje ostrożność w porównywaniu zatrudnienia i karier absolwentów z uczelni różnych typów. Nieliczne analizy szczegółowe (Brennan i in. 1995; Schomburg, Teichler 1993) sugerują, że optymistyczne opinie o sukcesach absolwentów uczelni nieuniwersyteckich są przesadzone.

### Środki wspierające oraz procesy dostosowawcze: wyniki i działania

W większości debat na temat społeczno-ekonomicznych zagrożeń szkolnictwa wyższego zakłada się, że ci aktorzy, którzy kształtują cechy systemów szkolnictwa wyższego, a także poszczególnych uczelni i programów, określają również jakość „produktu” szkolnictwa, czyli

jego wyniki. Badania wpływu uczelni na osiągnięcia i kariery studentów doprowadziły do nieco odmiennych wniosków. Prowadzone wielowariantowo analizy sugerują, że na osiągnięcia studentów w mniejszym stopniu wpływają warunki i środki oferowane przez uczelnię (programy, metody nauczania itp.), w większym zaś postawy i działania samych studentów podczas studiów. Ponadto połączenia między umiejętnościami nabytymi podczas studiów a wymaganiami w miejscu pracy nie tworzą się automatycznie. Raczej procesy przechodzenia do sfery zatrudnienia – tj. poszukiwanie pracy przez absolwentów i rekrutacja ze strony pracodawców – mogą mieć odrębną dynamikę. Dlatego też w różnych krajach czynione są wysiłki na rzecz intensyfikacji i profesjonalizacji usług w zakresie:

- krótkoterminowych praktyk podczas studiów;
- systemu łączności między uczelniami i instytucjami zatrudniającymi absolwentów;
- łączności między absolwentami;
- doradztwa akademickiego;
- doradztwa osobistego;
- doradztwa zawodowego;
- odbywania stażu zawodowego (Teichler 1994).

Projekty pilotażowe badań nad zatrudnieniem w Wielkiej Brytanii, opisane przez Saundersa (1995), są dobrym przykładem prób lepszego dostosowania umiejętności i kompetencji nabywanych podczas studiów do wymagań w pracy. Jednak aż do chwili obecnej nie odnotowano żadnej ogólnej tendencji w tej kwestii. Istnieją różnice poglądów na temat zakresu, w jakim podstawowe działania w dziedzinie kształcenia powinny być uzupełniane działaniami doradczymi i wspierającymi. Te ostatnie są z pewnością wyżej cenione w tradycji anglosaskiej w porównaniu z Humboldtowską i francuską. Jeszcze inne podejście opisują de la Fuente (1995) w odniesieniu do Hiszpanii oraz Kivinen, Ahola i Kankaanpää (1995) w odniesieniu do Finlandii, chodzi mianowicie o samozatrudnianie się absolwentów – czyli samodzielne tworzenie dla siebie miejsc pracy, pracę „u siebie”. Taka reakcja na bezrobocie jest szczególnie faworyzowana w krajach o słabszej gospodarce lub przechodzących głębokie wstrząsy ekonomiczne.

Rozwój wymiany studentów i współpracy między uczelniami może się przyczynić do wzrostu znaczenia działalności informacyjnej, wspierającej i doradczej.

Według badań studentów uczestniczących w programie *Erasmus* (Teichler, Maiworm 1994), studenci wykazujący międzynarodową mobilność cenią nie tylko różnorodność głównych funkcji szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach, ale także przewodnictwo, poradnictwo i różne rodzaje wsparcia administracyjnego. Może to stymulować powołanie odpowiednich służb w krajach tradycyjnie mniej skłonnych do opiekowania się studentami w ten sposób.

Na podstawie publikacji zamieszczonych w dwóch kolejnych numerach „European Journal of Education” (1995, nr 1,2) możemy wyróżnić trzy sposoby podejścia do problemu zatrudnienia i bezrobocia absolwentów. Niektóre kraje opierają się na absorpcji absolwentów przez system zatrudnienia i tendencji absolwentów do przyjmowania (chcąc – nie chcąc) kombinacji mniej lub bardziej odpowiedzialnych zadań w miejscu pracy. Inne kraje, mające wyższy odsetek bezrobotnych absolwentów lub dostrzegające niepełne wykorzystywanie kwalifikacji, popierają zwiększenie samozatrudniania absolwentów. Wreszcie są również kraje optujące za aktywną polityką lepszego dostosowywania kwalifikacji nabywanych w toku studiów do wymagań miejsc pracy. Ta ostatnia opcja wiąże się często z pewnym stopniem uzawodowienia wyższego wykształcenia.

## Wnioski

### W kierunku wysoko wykształconego społeczeństwa?

Przytaczaliśmy więcej argumentów z punktu widzenia możliwych rezultatów „popychania” systemu szkolnictwa wyższego w kierunku systemu zatrudnienia, nie zaniedbując jednak zewnętrznych „czynników ciągnących”. W sferze stosunków między szkolnictwem wyższym a światem pracy występuje bogactwo możliwości oferowanych przez system szkolnictwa wyższego, co zdaje się być nie doceniane we współczesnych badaniach.

Chcielibyśmy wysunąć hipotezę o istnieniu tendencji do formowania się wysoko wykształconego społeczeństwa, świadomego faktu, że następuje stopniowy zwrot w stosunkach między szkolnictwem wyższym i sferą zatrudnienia. Tradycyjne podejścia badawcze nie mogły się uporać z problemem adekwatności zatrudniania. Często omawiano sprawy nadmiaru lub niewykorzystania absolwentów, nie uwzględniając chociażby takiej możliwości, że absolwenci mogli zmienić swoje systemy wartości i oczekiwania dotyczące zatrudnienia lub że mogli zapoczątkować proces dowartościowywania swoich stanowisk pracy przez rozszerzenie i wzbogacenie zakresu czynności, prowadzące do zmian w samych zajęciach. Szczegółowe analizy wykazały, że stopień zadowolenia z pracy wśród absolwentów jest wyższy, niż wynikałoby to z tezy o ich niewykorzystaniu. To niewykorzystanie nie jest wystarczająco dowiedzione przez fakt, że osoby nie będące absolwentami wykonują pracę podobną do wykonywanej przez absolwentów. Może to również wskazywać na istnienie elastycznych i „przepuszczalnych” działów zatrudnienia, udzielających awansów za doświadczenia zdobyte w pracy zamiast opierać się wyłącznie na świadectwach. Z punktu widzenia absolwentów „odpowiedniość” zajęcia jest ściśle związana z organizacją pracy i jej warunkami.

Przy określaniu związków między wyższym wykształceniem i zatrudnieniem powinny być brane pod uwagę przynajmniej cztery wskaźniki (Teichler 1991):

1. Zacieśnianie się występujących dotychczas typowych rozróżnień między tradycyjnymi zajęciami absolwentów i stanowiskami niższego szczebla.

2. Wyraźne zasady określania wartości poszczególnych zajęć oraz pożądanych i wystarczających umiejętności na poszczególnych stanowiskach.

3. Zmiany postrzegania przez studentów i absolwentów wartości związanych z zatrudnieniem i pracą, a także relacji między wykształceniem, pracą i pożądanym zajęciem.

4. Aktywne kształtowanie zajęć wykonywanych przez absolwentów w trakcie pracy zawodowej z naciskiem na wykorzystanie wiedzy, kreatywność oraz działania innowacyjne wobec zadań mogących zmienić sposób wykonywania tej pracy.

W większości debat możemy się spotkać z typową ambiwalencją w określaniu powiązań między szkolnictwem wyższym i systemem zatrudnienia. Z jednej strony, podniesienie poziomu wykształcenia ludności uważa się za właściwe i niezbędne dla stymulacji wzrostu gospodarczego oraz zredukowania nierówności szans. Z drugiej zaś, koszty szkolnictwa wyższego i perspektywy absolwentów uważa się za trudne do sterowania.

Propozycja podjęcia analizy efektów rozwijania szkolnictwa wyższego i zaprzestania używania tradycyjnej kategorii popytu na absolwentów jako jedynej miary narzuca także zmianę kierunków badawczych. Tradycyjnie w badaniach zależności między szkolnictwem wyższym i zatrudnieniem wychodzono od sześciu głównych hipotez:

1. Hipoteza pozornej ekspansji: unifikacja nazewnictwa stopni i stanowisk zawodowych, ale żadnych zmian w stosunkach między kompetencjami posiadanymi i wykorzystywanymi w pracy.

2. Hipoteza pożądaney ekspansji: ekspansja odpowiada rosnącemu zapotrzebowaniu na pracę i zwiększonemu zapotrzebowaniu na absolwentów, tj. istnieje równowaga między popytem i podażą.

3. Hipoteza cyklu rynkowego: przejściowy „nadmiar” poziomu wykształcenia, w stosunku do potrzeb wynikających z zajmowanego stanowiska, z powodu ekspansji pociągnie za sobą zrównoważenie rynku pracy, czyli kontrakcję, co doprowadzi do równowagi rynkowej między podażą i popytem.

4. Hipoteza niedopasowania: wyższa podaż absolwentów od popytu rynku pracy prowadzi do długotrwałego niedopasowania, ze wszystkimi nieuchronnymi konsekwencjami dla zatrudnienia absolwentów.

5. Hipoteza absorpcji i ochrony: system zatrudnienia absorbuje nadmiar absolwentów przy zachowaniu istniejącej struktury stanowisk.

6. Hipoteza restrukturyzacji stanowisk i awansowania: rosnąca liczba przyjętych absolwentów zmodyfikuje swoje role i zadania zawodowe bądź zostanie skierowana do innych zadań.

Nie wydaje się możliwe, aby na stanowiskach uprzednio zajmowanych przez osoby o niższych kwalifikacjach absolwenci wyższych uczelni utrzymywali dotychczasowy poziom realizacji zadań i ról zawodowych. Wpłynie to w następujący sposób na ogólną strukturę zatrudnienia:

- „wzbogacenie” dotychczasowych stanowisk, stosowne do nabytych kwalifikacji, które zmienia samą pracę, ale nie strukturę stanowisk;
- pojawienie się nowych stanowisk w działach produkcji i usług, które mają charakter peryferyjny i nie wywierają wpływu na sektory dominujące;
- mniejsze różnice w pozycjach zawodowych oraz statusie między stanowiskami pracy absolwentów i nieabsolwentów, bez wpływu na podział pracy;
- zmiany w podziale pracy: mniej nierówny podział zadań (spłaszczenie hierarchii stanowisk).

Niewątpliwie zarówno dla rozwoju gospodarczego, jak i dla kultury oraz społeczeństwa jako całości istnieją potencjalne korzyści ze wzrostu liczby lepiej wykształconych ludzi. Nadmiar absolwentów stwarza zapotrzebowanie na badanie nowych potrzeb oraz konieczność transformacji tych potrzeb na rynek pracy poprzez tworzenie nowych stanowisk. Także tradycyjny podział pracy może ulec zmianie zarówno w zakresie poziomym, w obrębie zawodów wyższego szczebla, jak i w zakresie pionowym – w sferze odpowiedzialności oraz kontroli (zarządzania i organizacji). Istnieje kilka przyczyn uzasadniających założenie osiągnięcia tych korzyści:

- Obserwujemy rosnącą liczbę prac – zarówno technicznych, jak i nietechnicznych – przy których wykonywaniu następuje zatarcie wymagań i granic kompetencji zawodowych.
- Praca zespołowa specjalistów z różnych dziedzin jest coraz częściej uważana za niezbędną do rozwiązywania złożonych problemów i osiągnięcia pożądanego efektu. Eksperti biorący udział w tego rodzaju pracach potrzebują nowych umiejętności poznawczych i społecznych.
- Nowe style zarządzania, kładące nacisk na decentralizację i uczestnictwo, prowadzą do zatarcia dotychczasowej jasnej hierarchii przy podejmowaniu decyzji.

– Tendencja do utrzymywania poziomej struktury zawodów<sup>2</sup> i zachodzenia na siebie poziomu kompetencji prowadzi do zatarcia poprzednio jasnych hierarchii w obrębie zawodów.

– Nowe doświadczenia i rozwój dziedzin wiedzy pozostających w związku z zawodami wymagającymi wysokich kwalifikacji prowadzą do tworzenia się załączków nowych zajęć, opartych na innej wiedzy niż dotychczasowa (techniki informacyjne, umiędzynarodowienie rynku, stosunki społeczne itp.).

Także system zatrudnienia już przywykł do zwiększonej podaży absolwentów szkół wyższych i w wielu krajach odpowiednio zareagował. Po pierwsze, dostosował się do zmieniających warunków i przyjął znacznie więcej absolwentów, niż pierwotnie wydawało się to możliwe. Z drugiej strony, absolwenci zaczęli zdobywać umiejętności bardziej poszukiwane przez rynek i często sięgać po zestaw kilku tych umiejętności. Po drugie, na tezę o nadmiernej podaży absolwentów zaczęto patrzeć w bardziej zróżnicowany sposób. Oczywiście, w niektórych dziedzinach istnieje nadmierna podaż absolwentów, w innych zaś ich niedobór, oraz, jak zwykle, pojawiają się skargi na niską jakość wykształcenia w pewnych dyscyplinach. Po trzecie, nowe wymagania systemu zatrudnienia wyłoniły odpowiednie kompetencje, takie jak orientacja multidyscyplinarna i doświadczenie wielokulturowe, współpraca, elastyczność, mobilność oraz chęć kształcenia ustawicznego. Te wymagania łączą się w całkowicie nowy sposób z tradycyjnymi obszarami specjalizacji i uzyskują nowe znaczenie.

Z obserwacji możliwych następstw nacisku szkolnictwa wyższego na system zatrudnienia i tendencji do tworzenia wysoko wykształconego społeczeństwa możemy wyprowadzić dwa wnioski.

- System zatrudnienia potrzebuje aktywnych czynników zmian. Szkolnictwo wyższe powinno więc kształcić ludzi, którzy mogą się nimi stać, tj. twórców miejsc pracy. W konfrontacji podejść teoretycznych i problemów praktycznych szkolnictwo wyższe może stopniowo wprowadzić swoje moce intelektualne i wartości do świata pracy. Szkolnictwo wyższe nie powinno zbyt przywiązywać studentów do domniemyanych potrzeb rynku pracy, ale zamiast tego wykorzystać swój dystans od systemu zatrudnienia do zadawania pytań i stawiania żądań światu pracy.

- To ekspansja szkolnictwa wyższego stworzyła okazję do zastanawiania się nad nowymi i właściwszymi formami podziału pracy. W wysoko wykształconym społeczeństwie podział społeczny między stanowiskami pracy zaciera się coraz bardziej. To zaś może się stać okazją do dalszej demokratyzacji społeczeństwa: zniwelowania hierarchii zawodowych i społecznych, zredukowania nierówności.

Nasza relacja o zmieniających się stosunkach między szkolnictwem wyższym a sferą zatrudnienia i przedstawione zmiany wyzwań społeczno-ekonomicznych w uprzemysłowionych społeczeństwach nie pretendują do kompletności. Usiłujemy podsumować niektóre, najczęściej obecnie rozważane, najpowszechniej występujące zjawiska. Proponujemy uznać, że na uwagę w dalszych badaniach zasługują trzy następujące tematy:

- Po pierwsze, potrzebujemy więcej klarowności przy wyjaśnianiu związków między profesjonalizmem a elastycznością. Skargi dotyczące rosnącej roli kształcenia ustawicznego sugerują, że studia przedzawodowe mogą zaledwie być swego rodzaju fundamentem rozwoju intelektu i wiedzy. Poglądy pracodawców w kwestii przyszłych kompetencji europejskich absol-

<sup>2</sup> Według dziedzin (specjalności) – przyp. tłum.

wentów przypominają raczej japońskie tradycje o rekrutacji „surowca” niż europejskie tradycje zawodowe. Musimy jednak pamiętać, że argumenty pracodawców w kwestii oczekiwanych kompetencji absolwentów wskazują bardziej na braki i kierunki pożądanych zmian niż na kompetencje pożądane. Z drugiej strony, w Japonii odnotowujemy tendencję do zwiększania liczby stanowisk dla specjalistów i poprawy ich perspektyw awansu. Możemy zatem stwierdzić, że nowa synteza podejścia specjalistycznego i profesjonalnego z jednej strony, z drugiej zaś model pracownika elastycznego i lojalnego znajdują się w programie zachowania profesjonalnej postawy i zasobu wiedzy, które nie wyłączają gotowości do przyjęcia różnych zadań oraz mogą być twórczo pobudzone przez problemy spoza danej dziedziny.

● Po drugie, współpraca międzynarodowa między uczelniami, wymiana studentów oraz międzynarodowy transfer wiedzy znacznie wzrosły i osiągnęły imponujące wyniki. Mimo to programy kształcenia w dalszym ciągu w dużym stopniu pozostają narodowymi i – według dostępnych badań – w większości krajów uprzemysłowionych pracodawcy nie uwzględniają w swoich kryteriach, nie cenią doświadczeń zdobytych przez absolwentów na studiach zagranicznych, a także znajomości języków obcych i innych umiejętności niezbędnych w kontaktach międzynarodowych. Jeśli się ich pyta ogólnie o ich kryteria przyjęć do pracy, „kompetencjom międzynarodowym” przyznają niski priorytet. Przepuszczalnie odpowiedzieliby inaczej, gdyby ich pytać osobno o poszczególne funkcje i stanowiska, ponieważ doświadczenia międzynarodowe i kompetencje w tej dziedzinie są uważane za bardzo ważne dla małej liczby stanowisk dla absolwentów. Pozostaje pytanie, czy „kompetencje międzynarodowe” będą nadal oczekiwane od mniejszości absolwentów, czy staną się nieodzowne dla ich znacznej liczby lub nawet dla większości. Jeżeli oczekuje się tego drugiego, to środki służące popieraniu „kompetencji międzynarodowych” trzeba będzie zasadniczo zmienić, a wtedy wpłynie to poważnie na reformy programowe.

● Po trzecie, idea umasowienia szkolnictwa wyższego przyjęła się w większości krajów, a argumenty uwypuklające pozytywne aspekty ekspansji tego szkolnictwa zyskują poparcie. Wydaje się jednak, że dotychczasowe poglądy na racjonalną edukację oraz na oczekiwane kompetencje części absolwentów są kształtowane przede wszystkim przez tradycyjne opinie dotyczące zatrudniania absolwentów i jego adekwatności do potrzeb rynku pracy. W świetle tradycyjnych kryteriów oczekujemy po prostu rosnącej liczby przeciętnych absolwentów. Ciągłe więc wygląda na to, że daleka jest droga do wysoko wykształconego społeczeństwa, w którym wartość stanowisk średniego szczebla jest wyżej ceniona, a większość koncepcji dotyczących pożądanego podziału pracy nie jest już kształtowana przez założenie, że kompetencje te zwykle są niewystarczające i w którym działania na rzecz podniesienia jakości kształcenia nie tylko usiłują zachować tradycyjne standardy akademickie i zawodowe, ale także troszczą się o zróżnicowanie wartości.

*Przekład z angielskiego Henryk Szarras*

## Literatura

Boys C.J. i in. 1988

*Higher Education and the Preparation for Work.* London: Kingsley.



- Brennan J., Lyon E.S., Schomburg H., Teichler U.** 1994  
*The Experiences and Views of Graduates. Messages from Recent Surveys.* „Higher Education Management”, vol. 6(3), s. 275 – 304.
- Brennan J** i in. 1995  
*Employment and Work of British and German Graduates.* W: Brennan J., Kogan M., Teichler U. (eds.): *Higher Education and Work.* London: Kingsley.
- Brennan J., Kogan M., Teichler U.** 1995  
*Higher Education and Work.* London: Kingsley.
- Commission of the European Communities** 1991  
*Task Force, Human Resources, Education, Training and Youth. Memorandum on Higher Education in the European Community.* Brussels.
- Desmarez P., Thys-Clement F.** 1994  
*Universities, Students and Employment – Present Position and Prospects.* „Higher Education Management”, vol. 6(3), s. 259 – 273.
- Fuente G. de la** 1995  
*Higher Education and Employment in Spain.* „European Journal of Education”, vol. 2(30), s. 217 – 233.
- Fulton O., Gordon A., Williams G.** 1982  
*Higher Education and Manpower Planning.* Geneva: International Labour Office.
- Gellert C.** 1993  
*Higher Education in Europe.* London: Kingsley.
- Gellert C.** 1993  
*Academic Drift and Blurring of Boundaries in System of Higher Education.* „Higher Education in Europe”, vol. 18(2), s. 78 – 84.
- Kivinen O., Ahola S. Kankaapäa A.** 1995  
*Current and Future Demand for Graduates: Problems of Comparative Analysis.* „European Journal of Education”, vol. 2(30), s. 187 – 210.
- Kivinen O., Rinne R.** 1993  
*The Education Market, Qualifications, and European Integration.* „Higher Education in Europe”, vol. 18(2), s. 24 – 36.
- Kogan M.** 1988  
*Policy Implications.* w: Boys C.J. i in.: *Higher Education and the Preparation for Work.* London: Kingsley.
- Kogan M., Brennan J.** 1993  
*Higher Education and the World of Work: An Overview.* „Higher Education in Europe”, vol. 18(2), s. 2 – 23.
- Kozma T.** 1993  
*The Expansion of Education in Eastern Europe: A Regional View.* „Higher Education in Europe”, vol. 18(2), s. 85 – 96.
- Lange J.** 1994  
*The Role of Counselling.* „Higher Education Management”, vol. 6(3), s. 331 – 338.
- OECD** 1992  
*From Higher Education to Employment,* t. 1 – 4. Paris.

**OECD** 1992

*Seminar IV: Professional and Social Competence*. Paris: Centre for Cooperation with the Economies in Transition.

**OECD** 1993

*Higher Education and Employment: The Case of Humanities and Social Sciences*. Paris.

**OECD** 1993

*From Higher Education to Employment: Synthesis Report*. Paris.

**Pearson R., Andreutti F., Holly F.** 1990

*The European Labour Market Review: The Key Indicators*. Brighton: Institute of Manpower Studies.

**Porrer R.** 1994

*Placement as an Integral Part of Institutional Provision*. „Higher Education Management”, vol. 6(3), s. 339 – 348.

**Psacharopoulos G.** 1987

*Economics of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon.

**Sanders M.** 1995

*The Integrative Principle: Higher Education and Work-based Learning in the UK*. „European Journal of Education”, vol. 2(30), s. 203 – 216.

**Sanyal B.C.** 1987

*Higher Education and Employment: An International Comparative Analysis*. London: Falmer.

**Schomburg H., Teichler U.** 1993

*Does the Programme Matter?*. „Higher Education in Europe”, vol. 18(2), s. 37 – 58.

**Spenner K.I.** 1985

*The Upgrading and Downgrading of Occupations Issue, Evidence and Implications for Education*. „Review of Educational Research”, vol. 55, s. 125 – 154.

**Teichler U.** 1988

*Higher Education and Work in Europe*. W: Smart J.C. (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. 4. New York: Agathon, s. 109 – 182.

**Teichler U.** 1991

*Towards a Highly Educated Society*. „Higher Education Policy”, vol. 4(4), s. 11 – 20.

**Teichler U.** 1992

*Occupational Structures and Higher Education*. W: Clark B.C., Neave G. (eds.): *The Encyclopaedia of Higher Education*, vol. 2. Oxford: Pergamon, s. 975 – 992.

**Teichler U.** 1994

*Students and Employment – The Issue for University Management*. „Higher Education Management”, vol. 6(2), s. 217 – 225.

**Teichler U., Maiworm F.** 1994

*Transition to Work: Experiences of Former ERASMUS Students*. London: Kingsley.

**Teichler U.** 1995

*Higher Education and New Socio-Economic Challenges*. W: OECD (ed.): *Seminar IV: Professional and Social Competence*. Paris: Centre for Cooperation with the Economies in Transition.

**Weert E.** 1994

*Translating Employment Needs into Curriculum Strategies*. „Higher Education Management”, vol. 6(3), s. 305 – 320.

Vijnards van **Resandt** A. 1994

*A Guide to Higher Education System and Qualifications in the European Communities*. Luxembourg: Office for Official Publications of the Commission of the European Communities.

**Williams** B. 1993

*Higher Education and Employment*. Parkville: University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education.

**Youdi** R.V., **Hinchliffe** K. 1985

*Forecasting Skilled Manpower Needs: The Experiences of Eleven Countries*. Paris: International Institute for Educational Planning.