

Dominik Antonowicz,
Magdalena Krawczyk-Radwan,
Dominika Walczak

Rola marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce (2010–2020)¹

Przedmiotem artykułu są zmiany w polskim szkolnictwie wyższym wynikające z umasowienia szkolnictwa wyższego, przeobrażeń strukturalnych gospodarki w kierunku modelu postindustrialnego oraz liberalnych reform sektora publicznego. Celem analiz jest pokazanie, że w warunkach rosnącej konkurencji coraz większe znaczenie będzie miała marka dyplomu uczelni. W Polsce marka dyplomu uczelni nie odgrywała dotąd znaczącej roli, ponieważ zaległości edukacyjne, a przede wszystkim koniunktura demograficzna, zapewniały wystarczająco wysoki poziom popytu na usługi edukacyjne w szkolnictwie wyższym.

Ten okres już minął i w nadchodzących latach rywalizacja o studentów będzie coraz większa, a marka dyplomu już zaczyna odgrywać decydującą rolę w tym, które uczelnie pozostaną na rynku edukacyjnym, a które będą musiały przejść głęboką restrukturyzację lub po prostu zniknąć z rynku.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, marka dyplomu, gospodarka postindustrialna, rynek edukacyjny, absolwenci.

Wprowadzenie

Od początku polskiej transformacji szkolnictwo wyższe uległo ogromnym zmianom, które w dużej mierze odzwierciedlają przeobrażenia zachodzące na całym świecie przynajmniej od lat osiemdziesiątych XX wieku. Stopniowe wycofywanie się państwa z obszarów szkolnictwa wyższego oraz zmiany w strukturze gospodarki powodują, że państwo ewoluuje w kierunku modelu państwa rynkowego (ang. *market state*). Kierunek zachodzących zmian jest bardzo czytelny, budząc ogromne kontrowersje i emocje zwłaszcza wśród

¹ Projekt badawczy „Marka dyplomu” był finansowany z grantu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nr N116 292235.

uczonych. Naszym celem nie jest jednak dyskusja o kierunku przeobrażeń w polskim szkolnictwie wyższym, ale pokazanie konsekwencji, jakie będą miały zmiany o charakterze demograficznym najbliższych latach.

Debata na temat przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce w ostatnich kilku latach nabrała ogromnej dynamiki, głównie z powodu reform wprowadzanych przez rząd. Dyskusje prowadzone są na dwóch skrajnych poziomach analizy: ideowym oraz partykularnym. Na pierwszym poziomie poruszane są przede wszystkim kwestie o charakterze fundamentalnym, pytania o ideę i tożsamość uniwersytetu, rolę nauczania akademickiego czy też rolęuczonych. Na drugim – z natury rzeczy bardziej publicystycznym – dyskusje dominują sprawy detaliczne i bieżące, o charakterze ważnym, choć bardzo przyziemnym, wśród których na pierwszy plan wysuwają się kwestie uposażeń nauczycieli akademickich, wieloletowość czy kryteria uzyskiwania stopni oraz tytułu naukowego. Nasze analizy wpisują się z jednej strony w opisane wyżej poziomy debaty dotyczące szkolnictwa wyższego, z drugiej – uwzględniają zjawiska społeczno-ekonomiczne, w tym głębokie przeobrażenia demograficzne, które szczególnie dotkną polskie szkolnictwo wyższe w ciągu najbliższych kilkunastu lat.

Dostrzegając fakt, że szkolnictwo wyższe staje się częścią gospodarki i coraz silniej podlega regułom rynkowym, będziemy korzystać z teoretycznej podbudowy oraz aparatury pojęciowej zaczerpniętych z nauk ekonomicznych. Wydaje się, że język ekonomii najlepiej oddaje istotę problemu: roli marki dyplomów w warunkach rosnącej konkurencji między uczelniami, spowodowanej, za sprawą zmian demograficznych, malejącym popytem na kształcenie na poziomie wyższym.

Umasowienie szkolnictwa wyższego

Ekspansję szkolnictwa wyższego po II wojnie światowej spowodował rozkwit państwa opiekuńczego (Keynes 1936; Beveridge 1944). To właśnie wtedy nastąpił bezprecedensowy wzrost liczby studentów, powstały nowe instytucje szkolnictwa wyższego, a przede wszystkim wzrastały publiczne nakłady na szkolnictwo wyższe. Ilościowym zmianom w szkolnictwie wyższym towarzyszyło stopniowe redefiniowanie roli kształcenia na poziomie wyższym. Tradycyjnie kształcenie to miało charakter elitarny. Naukę na uniwersytetach pobierały przede wszystkim dzieci rodziców należących do wąskiego, elitarnego grona, których uprzywilejowanie wynikało zwłaszcza z posiadanych zasobów finansowych lub tradycji edukacyjnych, co wyrażało się w indywidualnie dziedziczonym kapitale kulturowym, określanym przez Pierre'a Bourdieu mianem *habitusu*. W modelu elitarnym uniwersytety mogły kształcić na kierunkach nie związanych z praktyką i nieprzydatnych na rynku pracy. Kształcenie akademickie wyposażało bowiem w umiejętności (np. znajomość starożytnej greki lub łaciny), które, mimo że były całkowicie „niepraktyczne”, to jednak pozostawały funkcjonalne, tworząc przydatny w innych okolicznościach kapitał kulturowy osoby wykształconej. W tym sensie model elitarny kształcenia wyższego był symbolem inicjującym do członkostwa w wyższych sferach społecznych.

Z biegiem lat szkolnictwo wyższe uległo jednak zasadniczym zmianom. Motorem tych zmian był proces umasowienia szkolnictwa wyższego, który w Europie rozpoczął się w latach pięćdziesiątych XX wieku. „W krajach uprzemysłowionych nastąpiło przejście od eli-

tarnej szkoły wyższej do masowej. Rozwój jednak był nierównomierny. Podczas gdy w Stanach Zjednoczonych po II wojnie światowej znalazło się na wyższych uczelniach prawie 30% grupy wieku, to w krajach Europy Zachodniej odpowiedni odsetek był znacznie niższy, nie przekraczał zwykle 5%. Już jednak w latach sześćdziesiątych w szkołach wyższych wielu krajów zachodnich odsetek ten był znacznie wyższy. Sięgał od 15 do 24% (Szwecja). W tym samym czasie w USA zaczął się gwałtowny wzrost, sięgający nawet 50%” (Pachociński 2004, s. 9).

Mimo odmiennego tempa zachodzących zmian i – przy uwzględnieniu różnic narodowych wynikających ze zróżnicowanych tradycji oraz struktury szkolnictwa wyższego – okres powojenny można traktować jako stopniową ekspansję kształcenia na poziomie wyższym, ewoluowanie od modelu elitarnego w kierunku modelu powszechnego (Trow 1973). U podstaw tego procesu znajdowały się silne wpływy ideologii kapitału społecznego, które upatrywały w wiedzy, umiejętnościach oraz kompetencjach największą szansę rozwoju ekonomicznego, ograniczenia bezrobocia oraz zmniejszania się nierówności społecznych. Martin Trow (1973), uwzględniając różne tradycje i drogi przemian, jakim podlegał dokonujący się w Europie proces ekspansji edukacji na poziomie wyższym, wyodrębnił trzy modele szkolnictwa wyższego. Pierwszy z nich to model elitarny, w którym nie więcej niż 15% populacji z danego rocznika kontynuuje kształcenie na poziomie wyższym. Drugi to model masowy, w którym na uczelniach kształcą się 15–40% osób z danego rocznika. Natomiast trzeci model, określany jako powszechny, zakłada, że kształcący się w instytucjach szkolnictwa wyższego stanowią więcej niż 40%.

Instrumentalizacja kształcenia w społeczeństwie postindustrialnym

Mimo że ekspansja szkolnictwa wyższego miała początkowo podłoże ideologiczne (przynajmniej w Europie), to jednak to nie powojenny nurt egalitarny rewolucjonizował szkolnictwo wyższe, ale przekształcenia w strukturze gospodarki, a konkretnie proces przejścia od masowej produkcji przemysłowej oraz eksploatacji zasobów do gospodarki postindustrialnej. Nowy model gospodarki stworzył rosnące zapotrzebowanie na specjalistów zatrudnionych w sektorze usług niematerialnych, zwłaszcza zajmujących się szeroko rozumianym przetwarzaniem informacji. Nadejście nowego typu gospodarki zapowiadał Peter Drucker w książce zatytułowanej *The Age of Discontinuity* (1969), trafnie diagnozując zmierzch gospodarki opartej na przemyśle, której symbolem była wprowadzona w przez Henry’ego Forda taśma produkcyjna oraz wzrost znaczenia wiedzy teoretycznej. Koncepcje społeczeństwa postindustrialnego rozwinął Daniel Bell (1973), przedstawiając wnikliwą i kompletną analizę nowego porządku. Podkreślał on, że wprawdzie społeczeństwo postindustrialne jest zjawiskiem wielowymiarowym i wieloaspektowym, to jednak *spiritus movens* zmian była rewolucja strukturalna w gospodarce. Nico Stehr (1994, s. 10) określił ową rewolucję jako zwrot od gospodarki ukierunkowanej na przetwarzanie surowców w stronę gospodarki, która opiera się na przetwarzaniu wkładu „symbolicznego” lub opartego na wiedzy. Nowy porządek świata, który miał się okazać rewolucyjny nie tylko wymiarze ekonomicznym, ale także w wymiarach społecznym oraz politycznym, został nazwany **społeczeństwem postindustrialnym** (Drucker 1969; Bell 1973). Bell, który miał największy wkład w rozwój koncepcji społeczeństwa postindustrialnego,

zakładał, że istota nowego świata będzie się wyrażała w trzech płaszczyznach: (a) ekonomicznej – przez dominację sfery usług oraz handlu, a przede wszystkim wzrost liczby i znaczenia „białych kołnierzyków” kosztem robotników; (b) technologicznej – rozwój gospodarki opartej na wiedzy oraz innowacjach; (c) społecznej – zmiany w hierarchii społecznej, której kształt determinuje dostęp do wiedzy i rozwój technologii. Fundamentem tak szerokich, a zarazem strukturalnie istotnych zmian była **rosnąca rola wiedzy teoretycznej**, której znaczenie jest trudne do przecenienia, ponieważ wiedza ta staje się źródłem innowacji w gospodarce oraz jest podstawą tworzenia polityki publicznej. Konsekwencją nowej roli wiedzy teoretycznej jest wzrost zatrudnienia w *the knowledge field*, a także zwiększenie dochodów płynących z sektora przetwarzającego informacje oraz jego udziału w produkcie narodowym brutto. Rola wiedzy miała zdezonizować nierówności o charakterze własnościowym (kapitał) oraz politycznym (wpływy), co Bell (1973, s. 127) ujął w następujący sposób: „[...] nie siła mięśni ani energia, ale informacja. Centralną rolę odgrywa człowiek – profesjonalista, który w procesie edukacji i treningu został wyposażony w umiejętności, na które jest ogromny popyt w społeczeństwie postindustrialnym”. Dla cytowanego autora społeczeństwo postindustrialne jest w swej istocie całkowicie merytokratyczne, ponieważ wiedza, umiejętności, praca oraz talent są czynnikami kształtującymi hierarchię społeczną. Miało to również jeszcze jedną ważną konsekwencję, która na swój sposób rewolucjonizowała strukturę społeczną, odchodząc od deterministycznego i statycznego społeczeństwa industrialnego, w którym los (przeznaczenie) człowieka był przesądzony w momencie jego urodzin. Wiedza (wykształcenie) miała uwolnić człowieka ze szponów agrarnego czy industrialnego determinizmu, ponieważ dotąd życie ludzkie było z góry określone przez pochodzenie społeczne rodziców oraz dostęp do określonych rzadkich dóbr. Według Druckera kształcenie, zdobywanie wiedzy i umiejętności było jedyną szansą na samodzielne, indywidualne projektowanie własnego losu, kariery zawodowej, uzyskania miejsca w strukturze społecznej, a także pracy adekwatnej do talentu i nakładów. Wykształcenie – zwłaszcza na poziomie wyższym – miało zyskać charakter instrumentalny i tak też zaczęło być postrzegane przez studentów. Wiedza stała się zatem doskonałym narzędziem emancypacji jednostki ze statycznego i deterministycznego społeczeństwa. Umasowienie, a przede wszystkim instrumentalizacja kształcenia na poziomie wyższym, pociągnęły za sobą konieczność redefinicji kategorii „wykształcenia”. Jego istotę najlepiej oddał Erich Fromm (1995), który zauważył, że postrzegane tradycyjnie w kategoriach kulturowych autoteliczne *bycie wykształconym* ustąpiło miejsca instrumentalnemu *posiadaniu wykształcenia*, stając się przede wszystkim (niezbędnym) atrybutem kariery zawodowej.

Od sektora publicznego do mechanizmów rynkowych

Zmiana modelu gospodarki – towarzyszące jej przeobrażenia ilościowe w szkolnictwie wyższym oraz wynikająca z nich nowa, instrumentalna rola kształcenia wyższego – stopniowo wymuszała zmiany również po stronie uczelni. Przez dekady szkolnictwo wyższe znajdowało się w centrum państwa opiekuńczego, stanowiąc integralną część sektora publicznego. Marek Kwiek (2006) wskazuje na swego rodzaju niepisane porozumienie między wiedzą a władzą, które z jednej strony stwarzało nowe możliwości instytucjonalne

ludziom nauki, a z drugiej obligowało ich do wspierania kultury narodowej przez kształcenie obywateli państwa narodowego. Państwo dobrobytu rozwinęło się i nadal pozostaje „przedsięwzięciem narodowym” (Teepie 1995).

Problemy gospodarcze końca lat siedemdziesiątych XX wieku, które dotknęły niemal wszystkie kraje Europy Zachodniej, spowodowały konieczność wprowadzenia radykalnych oszczędności budżetowych oraz racjonalizacji wydatków publicznych.

W obliczu gwałtownie rosnących wydatków na cele socjalne (wydatków w sferze ubezpieczeń społecznych oraz służby zdrowia), europejskie państwa dobrobytu musiały zrewidować strukturę swoich wydatków publicznych i towarzyszące im priorytety. Spowodowało to istotną redefinicję kontraktu społecznego stanowiącego fundament nowoczesnego państwa opiekuńczego. Następstwem tych zmian było stopniowe ograniczanie roli państwa i sektora publicznego, które zostało przeprowadzone pod wymownym hasłem *Rolling back frontiers of the state* (cofnięcie granic państwa). Wprowadzono mechanizmy rynkowe, które tworzyły fundament nowego modelu państwa określanego w literaturze przedmiotu (Politt 1990) mianem *market state* lub *entrepreneurial state*. Polityka „urynkowania państwa” czy „państwa menedżerskiego” od latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku stała się dominującym nurtem w Stanach Zjednoczonych i krajach Europy Zachodniej (zwłaszcza w Wielkiej Brytanii), będąc swoistą rewolucją w wyznaczaniu nowych trendów w polityce publicznej (Jabłocka 2002). W praktyce oznaczało to dopuszczenie do realizowania celów publicznych również przez podmioty działające *for-profit* lub organizacje sektora pozarządowego.

Nowe otwarcie w polityce publicznej miało donieść konsekwencje dla sektora szkolnictwa wyższego, ponieważ wprowadzało mechanizmy konkurencji rynkowej do sfery tradycyjnie regulowanej przez państwo. Uczelnie – mimo że nadal na ogół finansowane z budżetu państwa – utraciły pewne i stabilne źródło finansowania, które zostało zastąpione finansowaniem kontraktowym opartym na mechanizmie konkurencji. Słabnące ekonomicznie państwo opiekuńcze nie było w stanie kontynuować finansowania uniwersytetów w wysokości, która dawałaby im szansę dalszego rozwoju, dlatego też jedynym rozwiązaniem było zmuszenie uczelni do konkurowania o finansowanie publiczne zarówno w sferze kształcenia na poziomie wyższym, jak i w sferze badań naukowych. Wprowadzenie mechanizmów wewnętrznej konkurencji do sektora szkolnictwa wyższego miało zwiększyć efektywność funkcjonowania uczelni, a przede wszystkim skłonić je do poszukiwania środków pozabudżetowych. Wprowadzenie do szkolnictwa wyższego mechanizmów konkurencji zmieniało statyczne i przewidywalne warunki funkcjonowania, wprowadzając finansową niepewność, konieczność rywalizacji o studentów, granty badawcze, środki finansowe zarówno publiczne, jak i prywatne. Państwo utraciło swój „opiekuńczy” charakter, stając się wyłącznie zamawiającym usługi dydaktyczne oraz badawcze. Konsekwencją urynkowania szkolnictwa wyższego była redefinicja roli studentów, którzy uzyskali status konsumentów usług edukacyjnych. Dotyczy to oczywiście relacji między studentami a instytucjami szkolnictwa wyższego; przybrały one charakter relacji kontraktowych, zastępując tradycyjne relacje oparte na zaufaniu. Bardzo wymownym przykładem tej zmiany stał się proces formalizacji wzajemnych zobowiązań w postaci podpisywanych przez obie strony umów cywilnoprawnych.

Szkolnictwo wyższe przestało być częścią państwa opiekuńczego funkcjonującą według reguł sektora publicznego, a stało się obszarem *quasi-rynkowym*, w którym obowią-

zują prawa popytu i podaży. W związku z tym, że rynek szkolnictwa wyższego charakteryzował się dużą asymetrią informacji, ustalające rynkowe reguły rządy wraz z wprowadzeniem konkurencji do sfery szkolnictwa wyższego zwiększały również transparentność procesu kształcenia, porównywalność przekazywanych w jego toku treści oraz w niektórych krajach wymogły na uczelniach wprowadzenie pomiaru efektów kształcenia. W efekcie w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w całej Europie zaczęły powstawać agencje zajmujące się pomiarem i zapewnianiem jakości w szkolnictwie wyższym. Rolę balansowania asymetrii informacji między uczelniami a studentami oraz eliminowania nieuczciwej konkurencji ze strony uczelni pełnią dziś agencje akredytujące, które, akredytując uczelnie, wydziały czy kierunki, nadają im znak jakości. Wśród owych agencji warto wymienić Flamandzką Radę Uniwersytecką, Duński Instytut Ewaluacji, Fińską Radę do spraw Szkolnictwa Wyższego, Narodowy Komitet Ewaluacji (Francja), Quality Assurance Agency for Higher Education (Wielka Brytania) czy polską Państwową Komisję Akredytacyjną. Poza tym coraz bardziej popularne i wpływowe są rankingi szkół wyższych czy kierunków, które dostarczają kandydatom na studia informacji na temat potencjału naukowego oraz jakości prowadzonych badań czy kształcenia.

Kształtowanie się popytu na edukację na poziomie wyższym w Polsce

Przeobrażenia w polskim szkolnictwie wyższym następowały z opóźnieniem ze względów politycznych, ale wraz z nadejściem przełomu demokratycznego w 1989 roku rozpoczęto wprowadzanie mechanizmów rynkowych. Było to istotną zmianą w stosunku do biurokratycznej i scentralizowanej organizacji szkolnictwa wyższego w PRL. Prawdziwym przełomem była *Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 12 września 1990 roku, która znosiła biurokratyczne bariery hamujące ekspansję szkolnictwa wyższego, wprowadzając możliwość świadczenia odpłatnych usług edukacyjnych oraz tworzenia uczelni niepublicznych.

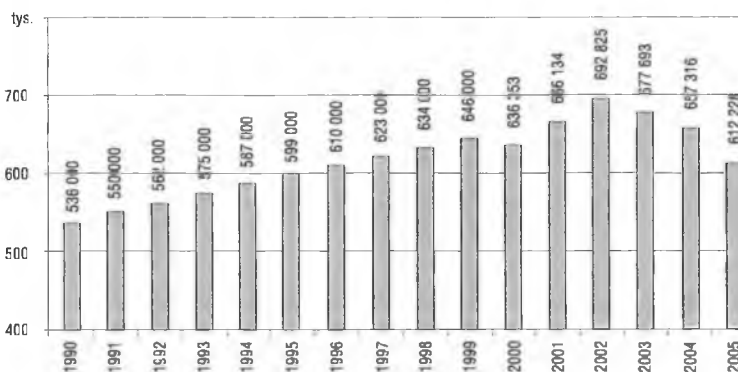
Największe zmiany następowały po stronie popytowej pod ogólnym szyldem „boomu edukacyjnego”, który był wynikiem synergii trzech niezależnych procesów społecznych:

- wyżu demograficznego, w którego wyniku przez niemal piętnaście lat rosta liczba 19-latków, (rysunek 1);
- gwałtownych i dynamicznych zmian w polskiej gospodarce oraz dominacji indywidualistycznej ideologii liberalnej²;
- zaległości edukacyjnych po okresie PRL.

Osoby, które przyczyniły się do edukacyjnego boomu były niejako edukacyjnym rezerwuarem, potencjałem odziedziczonym po socjalistycznym państwie. Widać to zwłaszcza po niespotykanym wcześniej wzroście liczby studentów korzystających z niestacjonarnych form kształcenia oraz poszerzającej się ofercie studiów niestacjonarnych (wówczas zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych). Najpełniej obrazuje to lawinowy wzrost liczby osób studiujących – z ponad 404 tys. w roku 1990 do 1,58 mln w roku 2000 – co

² Jak stwierdza Bronisław Misztal (2000, s. 28): „[...] postrzeganie wykształcenia wyższego w kategoriach dobra inwestycyjnego jest zjawiskiem, które dokonało się niezależnie od ustawy z 1990 roku, zatem niezależnie od powstania sieci szkół niepaństwowych. Łączyło się ono z otwarciem Polski na świat, z wkroczeniem zagranicznych przedsiębiorstw skłonnych w zróżnicowany sposób wynagradzać ludzi ze względu na ich faktyczny udział w procesie pracy”.

Rysunek 1
Liczba 19-latków w Polsce w latach 1990–2005



Źródło: Gorlewski, Antonowicz 2011.

stanowi zwiększenie o 291%, podczas gdy liczba 19-latków (którzy stanowią naturalne zaplecze demograficzne) wzrosła w tym okresie jedynie o około 19%.

W naszych rozważaniach skupimy się wyłącznie na uwarunkowaniach demograficznych, uznając, że rezerwar osób w nietradycyjnym wieku studenckim niemal całkowicie się wyczerpał. Osoby, które nie miały możliwości ukończenia studiów wyższych w PRL, nadrobiły zaległości w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Natomiast nietradycyjni studenci urodzeni w latach 1973–1990 rozpoczynali studia w okresie transformacji, na fali wolnorynkowego i liberalnego entuzjazmu, korzystając z nowych możliwości kształcenia się na poziomie wyższym. Dzięki temu nasycenie osób z wyższym wykształceniem wśród urodzonych w latach 1973–1990 jest stosunkowo wysokie, a więc potencjał tych roczników dla uczelni jest niewielki. Największy wpływ na sytuację szkolnictwa wyższego – choć w warunkach rynkowych należałoby powiedzieć „na sytuację polskich uczelni” (bo ich sytuacje są skrajnie różne) – będzie miała, już w niedalekiej przyszłości, sytuacja demograficzna. W przeciwieństwie do pierwszych piętnastu lat okresu transformacji (1990–2005) wyżowy trend demograficzny (w grupie 19-latków) się załamał i w zasadzie do 2025 roku liczba osób wchodzących w wiek studencki będzie konsekwentnie spadała. Wpływ uwarunkowań demograficznych na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w najbliższych dziesięciu latach jest przewidywalny i zależy głównie od liczby urodzeń, która od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku maleje. Na podstawie liczby młodych osób uczących się w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i średnich oraz uwzględniając prognozy GUS, można oszacować, że liczba 19-latków do roku 2020 będzie się stale zmniejszać. W roku 2020 będzie ich 361 473, czyli o 48% mniej niż w szczytowym roku 2002, oraz o 32% mniej niż w roku 2010.

Zmierzch systemu szkolnictwa wyższego

W okresie PRL polskie szkolnictwo wyższe tworzyło spójny system, finansowany przez państwo i sterowany centralnie. W przełomowym roku akademickim 1990/1991 na 112 państwowych (według ówczesnej terminologii) uczelniach kształciło się 403 tys. studentów. System funkcjonował według statycznych reguł sektora publicznego, a w jego skład wchodziły uczelnie bardzo dobre, średnie oraz słabe. Szkoły wyższe nie miały powodu do konkurowania ze sobą. Państwo zapewniało stałe (choć niewielkie) finansowanie oraz dopływ studentów, zwłaszcza że liczba przyjęć na studia była regulowana odgórnie w sposób biurokratyczny. W okresie PRL kształcenie na poziomie wyższym miało zarówno wymiar autoteliczny (kulturowy), jak i instrumentalny, otwierając drzwi do pełnienia wysokich stanowisk w (państwowej) gospodarce oraz administracji. Jak pokazuje Henryk Domański (1990), poziom wykształcenia był pozytywnie skorelowany z dochodami i pozycją społeczną. Struktura kształcenia była prosta i klarowna. Innymi słowy, szkolnictwo wyższe przed 1989 rokiem charakteryzowało się niewielką liczbą uczelni, przejrzystością struktury kształcenia oraz stosunkowo niewielkim różnicowaniem wewnętrznym.

Urynkowanie szkolnictwa wyższego poprzez wewnętrzną i zewnętrzną prywatyzację (Kwiek 2009) doprowadziło do prawdziwej ekspansji szkolnictwa wyższego w Polsce. W przeciwieństwie do doświadczeń większości krajów europejskich proces ten nie wzbudzał większych kontrowersji społecznych, ekonomicznych czy też politycznych, gdyż zachodził w warunkach niezwykle korzystnych dla polskiego szkolnictwa wyższego. Wyż demograficzny, potencjał osób w nietradycyjnym wieku studenckim o niezrealizowanych aspiracjach edukacyjnych oraz wolnorynkowe przemiany spowodowały gwałtowny wzrost popytu na edukację wyższą nazywany potocznie „boomem edukacyjnym”. W tych warunkach nawet utworzenie w latach 1990–2005 niemal 300 uczelni niepublicznych oraz 30 państwowych wyższych szkół zawodowych nie było w stanie zaspokoić popytu na edukację wyższą, a co za tym idzie – konkurencja o studentów przez cały okres lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia była pozorna i dla uczelni (zarówno publicznych, jak i niepublicznych) prawnie nieodczuwalna. Poza tym prywatyzacja szkolnictwa wyższego oraz towarzyszące jej wprowadzenie mechanizmów konkurencji do tej sfery traktowane były jako część znacznie szerszych zmian związanych z przemianami społeczno-politycznymi w Polsce. Fascynacja wolnym rynkiem, konkurencją i kapitalizmem spowodowała, że upatrywano w nich szansę na wprowadzenie dynamiki do skostniałego i zbiurokratyzowanego polskiego szkolnictwa wyższego. I chociaż w Polsce wierzono, że konkurencja wolnorynkowa oznacza nowe możliwości w sferze szkolnictwa wyższego, to jednak w większości krajów europejskich budziła ona ogromne obawy. Trzeba jednak pamiętać, że w krajach Europy Zachodniej konkurencję wolnorynkową wprowadzano w okresie niezmierznie trudnym dla szkolnictwa wyższego. Był to czas chylącego się ku upadkowi państwa opiekuńczego, kryzysu finansów publicznych, a urynkowanie szkolnictwa wyższego miało na celu przede wszystkim zwiększenie efektywności funkcjonowania uczelni publicznych oraz przerzucenie części kosztów kształcenia na poziomie wyższym na studentów (i ich rodziny) (por. Wójcicka 2002).

Wprowadzenie mechanizmów rynkowych do edukacji na poziomie wyższym spowodowało stopniowy zmierzch szkolnictwa wyższego funkcjonującego według reguł sektora publicznego. Tradycyjne relacje między państwem nowożytnym oraz uczelniami uległy ra-

dykalnej redefinicji. Uczelnie zyskały większą autonomię instytucjonalną (która miała jednak charakter wyłącznie warunkowy), kosztem, gwarantowanej niegdyś przez państwo opiekuńczej, stabilności finansowej. Nie mogły już dłużej liczyć na instytucje państwa jako gwaranta stabilnego funkcjonowania, ponieważ nastąpiło oddzielenie funkcji decyzyjnej od funkcji wykonawczej, które metaforycznie nazwano rozdzieleniem *steering from rowing* (sterowania od wiosłowania). Państwo miało jedynie zamawiać określony typ usług i kontrolować, czy ich zakres i jakość odpowiadają ustaleniom między zamawiającym oraz realizującym zamówienie. W praktyce oznaczało to, że uczelnie zostały postawione przed koniecznością konkurowania ze sobą o studentów oraz o środki na prowadzenie badań naukowych. Szkoły wyższe stały się *kowalami własnego losu*, a odpowiedzialność za ich funkcjonowanie spoczęło na barkach władz uczelnianych (zarówno indywidualnych, jak i kolegialnych).

Marka dyplomu

Głębokie zmiany w szkolnictwie wyższym przebiegały zgodnie z zasadami nowego menedżeryzmu (ang. *new managerialism*), który odnosił się zarówno do liberalnej ideologii, jak i do stosowania w uniwersytetach strategii biznesowych zaczerpniętych z organizacji sektora prywatnego (Deem 1998). W warunkach konkurencji wolnorynkowej, określanych w tym przypadku jako *quasi-rynek*, uczelnie musiały budować swoją markę na rynku edukacyjnym, na którym konkurencja między instytucjami edukacyjnymi jest największa.

Koncepcja marki (*brand*) w sferze szkolnictwa wyższego jest stosunkowo nowa i choć przez setki lat uczelnie starały się podkreślać swoją odrębność i wyjątkowość, to jednak marka uczelni oraz marka sygnowanego przez nią dyplomu to zjawiska relatywnie nowe. W sektorze przedsiębiorstw koncepcja marki pojawiła się w XIX wieku w konsekwencji umasowienia procesu produkcji oraz sprzedaży. Umasowienie produkcji spowodowało, że wiele domowych manufaktur upadło, a rosnąca ilość dóbr zaczęła być wytwarzana w dużych, ogólnokrajowych czy wręcz międzynarodowych przedsiębiorstwach. Na rynku dóbr konsumenckich pojawiły się produkty ponadregionalne, które musiały się wyróżniać po to, aby nie tylko zabiegać o przychyłność konsumentów, ale także tę przychyłność utrzymać. Postęp technologiczny powodował, że producenci nie tylko chcieli, żeby konsumenci kupowali określone produkty, lecz również żeby przyzwyczajali się do producentów ogólnokrajowych. Innymi słowy, społeczny fenomen „marki” pojawił się na rynku w momencie umasowienia procesu produkcji oraz wzrostu konkurencji na rynku dóbr konsumpcyjnych. Umasowienie produkcji spowodowało pojawienie się producentów ponadregionalnych, którzy pod jedną marką produkowali wiele różnych dóbr i sprzedawali na terenie całego kraju, a następnie zaczęli sprzedawać je za granicę. Zwiększyła się też szerokość asortymentu oferowanych produktów. W wyniku większej liczby producentów i produktów konsumenci przy wyborze produktów nie mogli dłużej się kierować wyłącznie doświadczeniem. Kupowali więcej produktów (zakupy zaczęły mieć charakter masowy), a także asortyment produktów, jakie mieli do wyboru, był znacznie szerszy. Ten rodzący się fenomen został po raz pierwszy opisany w roku 1900 przez Jamesa Waltera, który doznał teoretycznej konceptualizacji zjawiska marki czy *brandingu*, co uznaje się za począ-

tek rozwoju komercyjnych marek produktów (Molnarova, Jedlicka 2007). W tym sensie *branding* jest formą myślenia heurystycznego opartego na budowaniu pozytywnych skojarzeń, ponieważ marka nie jest niczym innym niż po prostu sumą cech, jakie ludzie przypisują produktom/usługom znajdującym się na rynku. Obraz ten może być bardzo niejednorodny, gdyż na wyobrażenia składa się suma subiektywnych odczuć oraz doświadczeń jednostek. Wyobrażenia dotyczą jakości oferowanego produktu, ale także mogą się odnosić do jakości posiadanego formalnego wykształcenia, którego świadectwem jest dyplom szkoły wyższej.

Marka nie jest jednak zjawiskiem prostym do analizy. Pod względem semiotycznym analiza marki może przebiegać na czterech poziomach (por. Rybansky, Prajova 2009, s. 1679):

- Markę możemy rozumieć przede wszystkim jako **znak użytkowy**, który odnosi się do praktycznego aspektu produktu, choćby takiego jak solidność, trwałość czy niezawodność. Dyplom szkoły wyższej ma bardzo określony wymiar użytkowy, ponieważ przekazuje pracodawcom (poprzez różne swe elementy) informację o zakresie wiedzy, kompetencjach i umiejętnościach uzyskanych na uczelni.
- Marka dyplomu to pewnego rodzaju **znak komercyjny**, który dotyczy jakościowego aspektu produktu, zwłaszcza w odniesieniu do ceny. Komponent komercyjny dyplomu wskazuje na poziom nakładów finansowych i czasowych oraz na ilość wysiłku włożonego w edukację na poziomie wyższym. Jest to o tyle istotne, że mówi pracodawcy nie tyle o zakresie wiedzy, kompetencji oraz umiejętności, ile przede wszystkim o ich jakości. Jednocześnie można się spodziewać, że posiadacz dyplomu będzie oczekiwał zwrotu nakładów w postaci odpowiedniego miejsca w hierarchii oraz wynagrodzenia za pracę. Posiadacze „markowych” dyplomów będą poszukiwali na rynku pracy takich posad, które pozwolą im na uzyskanie zwrotu poczynionych nakładów, a pracodawcy będą oferowali lepsze wynagrodzenie pracownikom, którzy więcej zainwestowali w siebie na etapie edukacji.
- Marka to znak o charakterze **społeczno-kulturowym**, który odnosi się do społecznych korzyści z faktu uzyskania dyplomu, jako członkostwa w grupie, do której się aspiruje, albo do ról, które się chce wypełniać. W systemie określanym przez Martina Trowa (1964) jako elitarny, gdy liczba studiujących była niewielka (poniżej 15% osób z danego rocznika), sam fakt uzyskania dyplomu szkoły wyższej miał ważny wymiar społeczno-kulturowy, a samo studiowanie na uniwersytecie było symbolem przynależności do elity. W masowym szkolnictwie wyższym fakt posiadania dyplomu szkoły wyższej jest już na tyle powszechny, że w zasadzie nie zawiera już pierwiastka „elitarnego”. Dlatego przy nieustannie rosnącej liczbie absolwentów szkół wyższych społeczno-kulturowy wymiar marki dyplomu odgrywa istotną rolę, będąc czynnikiem stratyfikującym niejednorodną społeczność absolwentów uczelni. Uzyskanie markowego dyplomu jest elementem budowania prestiżu społecznego i podnoszenia społecznej atrakcyjności, bo jednak w tym masowym systemie szkolnictwa wyższego nadal funkcjonują instytucje elitarne, których absolwenci tradycyjnie tworzyli elitę danego kraju.
- Marka to znak oddający pewną **mityczną wartość produktu**, ponieważ symbole często zawierają mity i legendy, które bezpośrednio odnoszą się do przeszłości. Nabywając określone dobra, ludzie kierują się również mitami i legendą, które to-

warzyszą marce. Tak jest też w przypadku dyplomu uczelni, którego marka zawiera w sobie pewien pierwiastek mityczny, przynależności do ponadczasowej społeczności akademickiej pracowników, studentów, a przede wszystkim absolwentów, wśród których często nie brakuje osób ponadprzeciętnych czy wręcz wybitnych. Marka posiadanego dyplomu daje zatem mityczne poczucie bycia częścią historii wielowiekowej uczelni, mitycznej wspólnoty absolwentów. Absolwenci korzystają z efektu aureoli legend i mitów narosłych wokół uczelni, wydziału czy też miasta, w którym studiowali. Często świecą jedynie światłem odbitym, ale jest ono bardzo intensywne, jeśli w danej społeczności akademickiej są prawdziwe gwiazdy.

Przywołanie koncepcji marki w kontekście szkolnictwa wyższego może się wydawać bardzo kontrowersyjne, ale, jak już wcześniej wskazaliśmy, urynkwienie szkolnictwa wyższego wprowadziło konkurencję między uczelniami, która w niekorzystnych warunkach demograficznych staje się walką o przetrwanie. Materialnym efektem kształcenia jest dyplom szkoły wyższej, który, zdaniem wielu badaczy, w społeczeństwie postindustrialnym przyjmuje formę *symbolicznej waluty* (Collins 1979), umożliwiającej mobilność wertykalną w strukturze społecznej, co oznacza możliwość projektowania trajektorii własnej kariery zawodowej. Według Osmo Kivinen oraz Heikki Silvennoinena (2002, s. 45–46) istotą edukacji można w zasadzie sprowadzić do łańcuszka następujących transakcji wymiennych: (a) naukę (wiedzę, umiejętności czy postawy) wymienia się na oceny oraz certyfikaty, które opierają się na tych ocenach; (a) kredencjały (dyplomy) są wymieniane na kontrakty regulujące warunki zatrudnienia na rynku pracy; a ostatecznie (3) wypracowane dobra i usługi są wymieniane na zarobki.

W świecie postindustrialnym jednostki podejmują kształcenie w celu uzyskania wiedzy oraz umiejętności pozwalających im na zajęcie społecznie atrakcyjnych pozycji społecznych na rynku pracy. Pozostaje kwestią sporu to, jak duża jest deterministyczna moc dyplomu oraz co w istocie dyplom oznacza w stosunku do jego właściciela. Nie ulega jednak wątpliwości, że dla większości studentów kształcenie ma charakter instrumentalny i jest traktowane jako trampolina do lukratywnej kariery zawodowej. Niezależnie od tego, co w rzeczywistości oznaczają świadectwa i dyplomy, wyższe wykształcenie jest niezwykle istotnym atrybutem na rynku pracy, który w znaczący sposób definiuje pozycję jednostki oraz perspektywę jej zatrudnienia. Wyniki badań przeprowadzonych wśród absolwentów szkół wyższych w krajach europejskich (Brennan, Kogan, Teichler, red. 1996) ujawniły, że ukończenie kształcenia na poziomie wyższym stało się typowym warunkiem ubiegania się o wysokie stanowiska na rynku pracy (*high-level occupations*). Tradycyjnie warunek posiadania wyższego wykształcenia dotyczył obejmowania wysokich stanowisk w sektorze publicznym, ale od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku również w sektorze prywatnym. Niemniej badania porównawcze wskazują, że im większa jest proporcja zatrudnienia w sektorze publicznym, tym większa jest populacja osób mających wyższe wykształcenie (por. Kivinen, Ahola, Kankaanpaa 1995). Z tych samych badań wynika, że osoby z wyższym wykształceniem znacznie częściej są zatrudniane w dużych przedsiębiorstwach (powyżej 500 pracowników), co oznacza, że im większy jest odsetek dużych przedsiębiorstw w gospodarce, tym większy odsetek zatrudnionych stanowią w społeczeństwie osoby z wyższym wykształceniem (Kivinen 1997). Cytowani autorzy tłumaczą to faktem, że specjalizacja wzrasta wraz wielkością przedsiębiorstwa,

a absolwenci szkół wyższych mają właśnie specjalistyczną wiedzę i pierwszą pracę znajdują w dużych korporacjach.

Warunek posiadania wyższego wykształcenia jest niewątpliwie bardzo istotny na rynku pracy (poza formą samozatrudnienia). Można zatem założyć, że jednostki podejmujące kształcenie kierują się – poza wrodzoną ciekawością świata – pragnieniem uzyskania jak najbardziej wartościowego (z indywidualnej perspektywy) dyplomu, który umożliwi im zajmowanie na rynku pracy pozycji adekwatnych do ich zainteresowań, a przede wszystkim zaspokajających ich aspiracje. Potencjalni studenci będą zatem wybierali te uczelnie, których renoma będzie maksymalizowała ich szanse na rynku pracy, bo, jak wskazuje David Labaree (1997, s. 4), rynek edukacyjny charakteryzuje skrajny wręcz indywidualizm (każdy działa niezależnie, na własny rachunek) oraz silny nacisk na przedsiębiorczość (każdy pracuje na siebie, będąc głównym beneficjentem własnych decyzji edukacyjnych) a także zawiera element indywidualnej kalkulacji (każdy ocenia warunki rynkowe z własnej perspektywy oraz biorąc pod uwagę własne predyspozycje i aspiracje). Rynek edukacyjny zawiera również pewną dozę nieracjonalności, ponieważ każdy znajduje się na łasce zbiorowego działania innych aktorów i np. nagłośniony medialnie przypadek jednego plagiatu obniża szansę na rynku pracy wszystkich absolwentów.

W Polsce rola marki dyplomu będzie z pewnością rosła, gdyż ekspansja szkolnictwa wyższego doprowadziła do sytuacji, w której niespełna 40% młodzieży z danego rocznika rozpoczyna studia na poziomie wyższym. Wraz z umasowieniem kształcenia na poziomie wyższym proces rekrutacji na stanowiska przeznaczone dla absolwentów uczelni również będzie miał charakter masowy. Proces rekrutacji – podobnie jak wiele innych aspektów funkcjonowania współczesnych korporacji – został podporządkowany regulacjom formalnym, a tam, gdzie nie mogło być to uregulowane formalnie (ze względu na obawy przed procesami o dyskryminację), pojawiły się nieformalne reguły postępowania. Im większą liczbę kandydatów rekrutuje firma, tym wyższe są koszty transakcyjne oraz silniejsze tendencje do tego, by je ograniczyć. W tym przypadku koszty transakcyjne to czas, jaki należy poświęcić na korespondencję z kandydatem, zebranie i weryfikację nadesłanych przez niego dokumentów oraz rozmowę z nim. Przy znacznej rotacji pracowników w przedsiębiorstwie (duża liczba wakatów), atrakcyjności firmy (duży poziom zainteresowania potencjalnym zatrudnieniem) oraz rosnącym bezrobociem wśród osób z wyższym wykształceniem (duża liczba potencjalnych kandydatów na pojawiające się wolne miejsca) koszty transakcyjne związane z procesem rekrutacji mogą być wysokie i uciążliwe. Jednocześnie rekrutacja pracowników – zwłaszcza na stanowiskach wymagających wysokich kwalifikacji – jest na tyle istotna, że nie można tego obowiązku powierzyć przypadkowej osobie, która akurat w tym okresie będzie miała wolny czas.

Postrzeganie marki dyplomu przez polskich pracodawców

Badania empiryczne przeprowadzone przez nas w grupie najlepszych polskich pracodawców (Antonowicz, Krawczyk-Radwan, Walczak 2011) wskazują, że marka dyplomu ma największe znaczenie na etapie preselekcji. Nasze ustalenia nie pozostawiają wątpliwości, że konsumentami dyplomów (a więc wyższego wykształcenia) są pracodawcy. To pracodawcy bowiem, kierując się informacjami zawartymi w dyplomach, podejmują decyzję

o korzystaniu bądź niekorzystaniu z wiedzy oraz umiejętności ich posiadaczy. Dyplom jest formą komunikacji między światem edukacji a rynkiem pracy, zawiera informacje pozwalające pracodawcom na budowanie wyobrażeń o absolwentach. Te wyobrażenia są formą myślenia heurystycznego, upraszczają skomplikowaną rzeczywistość, ale równocześnie ograniczają koszty prowadzenia działalności gospodarczej, bo *marka dyplomu* jest koncepcją ekonomiczną i odnosi się bezpośrednio do relacji rynkowych.

Nasze badania miały charakter jakościowy i zostały przeprowadzone wśród 50 polskich pracodawców wybranych na podstawie dwóch rankingów studenckich (AISEC oraz Universe), a także jednego rankingu opartego na opiniach pracowników (Hewitt). Stosowaną techniką badawczą był indywidualny wywiad pogłębiony (IDI) przeprowadzony z osobami nadzorującymi bądź prowadzącymi proces rekrutacji. Wśród badanych przedsiębiorstw dominowały wielkie korporacje, dla których proces rekrutacji ma charakter scentralizowany, bezosobowy i w pewnym sensie masowy. Przedmiotem badania był proces rekrutacji osób na stanowiska specjalistów (*high-level occupations*) ze szczególnym ukierunkowaniem na rolę, jaką pełni dyplom (a w zasadzie jego marka) w procesie rekrutacji. Na początku warto jednak zaznaczyć, że dyplom uczelni będzie definiowany szeroko i realnie, czyli będzie się składał z dwóch elementów (a) dokumentu potwierdzającego ukończenie studiów w jednej z instytucji szkolnictwa wyższego ze stopniem licencjata, magistra/inżyniera bądź inżyniera (b) suplementu do dyplomu, który na mocy *Deklaracji Bolońskiej* stał się integralnym elementem dyplomu szkoły wyższej, dokumentującym całą historię procesu kształcenia na poziomie wyższym.

Badani przez nas pracodawcy przyznawali, że kierują się pewnego typu uogólnieniami, a wręcz intuicją, na którą są skazani w procesie rekrutacyjnym ze względu na niemożliwość pozyskania pełnej informacji, zwłaszcza gdy liczba kandydatów jest na tyle duża, że nie sposób ich wiedzy, umiejętności i cech osobowych zweryfikować podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Wiedza pracodawców (a konkretnie: osób odpowiedzialnych za rekrutację) dotycząca szkół wyższych, programów kształcenia, treści przekazywanych w toku odbywania studiów jest albo niepełna, albo wręcz znikoma. Przeprowadzając rekrutację, zwłaszcza na etapie preselekcji, muszą się posługiwać schematami heurystycznymi, których poznanie było celem naszego badania. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, gdy nie można dogłębnie poznać wszystkich kandydatów i nie istnieje pełna wiedza na ich temat. Wówczas proces preselekcji odbywa się na podstawie dostępnych informacji, czyli dyplomu oraz listu motywacyjnego. Pracodawcy muszą się nauczyć z nich korzystać, to znaczy z umieszczanych tam informacji uzyskiwać wartościową dla procesu rekrutacyjnego i użyteczną dla nich wiedzę. Inaczej mówiąc, potrzebny jest im klucz do „odszyfrowywania” informacji zawartych w dyplomie, do nadania im rekrutacyjnej wartości. Mówiąc krótko, pracodawcy starają się metodą dedukcji „odkodować” informacje zawarte w dyplomie na podstawie wiedzy skumulowanej w toku doświadczenia rekrutacyjnego, informacji potocznych czy „zasłyszanych”, ale także źródeł bardziej weryfikowalnych, np. rankingów uczelni. Ich wiedza nie jest w żaden sposób usystematyzowana, czego zresztą mają pełną świadomość. Im bardziej proces rekrutacji jest bezosobowy i mechaniczny, tym większa jest rola marki dyplomów. Wprawdzie żaden z badanych pracodawców nie wskazał na uczelnie, których absolwentów zdecydowanie nie będzie zatrudniał, ale z łatwością wymieniane były szkoły wyższe, których absolwenci niemal automatycznie kwalifikują do etapu rozmów kwalifikacyjnych, choć, jak to wymownie ujął jeden z badanych zatrudnionych

w dziale ds. zasobów ludzkich: „[...] zdarzają się «cudowne białe kruki», czyli studenci z jakichś niszowych uczelni odznaczający się dużymi umiejętnościami, doświadczeniem, uczestnictwem w ciekawych projektach, ale są to jednak przypadki niezwykle rzadkie” Trzeba bowiem mieć na uwadze, że w społeczeństwie postindustrialnym wyższe wykształcenie jest inwestycją o dużym poziomie ryzyka. Oznacza to, że korzyści płynące z wykształcenia (certyfikowanego dyplomem szkoły wyższej) mogą być niepewne oraz nawet skrajnie nierówne. Dla jednych dyplom uczelni będzie *kredencjałem* o ogromnej wartości, ułatwiającym dostęp do wysokich, prestiżowych i dobrze opłacanych pozycji na rynku pracy. Dla innych będzie wyłącznie dokumentem, który ma znikomą wartość na rynku pracy, ponieważ ich posiadacze albo nie mogą znaleźć zatrudnienia, albo muszą podejmować pracę poniżej posiadanych kwalifikacji (ang. *overeducation*). Dla Urlicha Becka (1992) ryzyko edukacyjne związane jest przede wszystkim z selekcją „indywidualnych orientacji dotyczących kariery zawodowej, które oddziałują nawet wtedy, gdy «kariera przez wykształcenie» staje się iluzoryczna, a edukacja przekształca się w niezbędny środek przeciw degradacji i sama traci na wartości”. W sensie formalnym eliminowanie ryzyka odbywa się poprzez uczestnictwo w formalnym procesie kształcenia, które „[...] można pomyślnie zakończyć, przechodząc przez «zindywidualizowane ucho igielne» egzaminów, sprawdzianów, testów, które otwierają drogę do zindywidualizowanych dyplomów i kariery na rynku pracy”.

Wyniki badań pokazują jednoznacznie, że z powodu ograniczonych zasobów ludzkich oraz czasowych osoby zajmujące się rekrutacją pracowników nie są w stanie spotykać się ze wszystkimi kandydatami ubiegającymi się o posadę, a jednocześnie przedsiębiorstwa ogłaszające konkursy na stanowiska nie mogą zbyt wąsko definiować warunków, gdyż ograniczyłyby sobie swobodę wyboru. Dlatego też w ogłoszeniach o rekrutacji umieszczano możliwie szerokie warunki brzegowe (warunki minimum), aby nie zniechęcać potencjalnych kandydatów. Dokumenty potwierdzające określony poziom, tryb i kierunek kształcenia (a także uzyskane oceny) służą pracodawcom jako źródło informacji o potencjalnych kandydatach. Przedsiębiorcy, zmierzając do minimalizacji kosztów transakcyjnych związanych z rozpatrywaniem każdego podania z osobna, stosują pewne sito preselekcji eliminujące kandydatów, którzy wprawdzie spełniają warunki formalne, ale prawdopodobieństwo, że zostaną zakwalifikowani jest na tyle niewielkie, że nie warto poświęcać im czasu. Wstępna selekcja musi się odbywać na podstawie dostępnych, powszechnych, a przede wszystkim porównywalnych dokumentów, a takim właśnie dokumentem jest dyplom szkoły wyższej. **Siła marki dyplomu jest zdecydowanie największa w przypadku osób nie mających doświadczenia zawodowego, absolwentów szukających pracy krótko po ukończeniu studiów.** W tym kontekście naturalne jest pytanie, które elementy dyplomu decydują o marce dyplomu, ale odpowiedź na nie nie jest wcale prosta, ponieważ w zależności od typu poszukiwanych u pracownika kompetencji pracodawcy patrzą na dyplom (wraz z suplementem) w trzech wymiarach: (a) kulturowym, (b) kompetencyjnym oraz (c) osobowym.

Pierwszy, kulturowy wymiar dyplomu przejawia się w sytuacji, gdy pracodawcy nie mają wyraźnie sprecyzowanych oczekiwań w kwestii wiedzy oraz umiejętności absolwentów oraz są świadomi tego, że będą musieli sami, na swój koszt, wyszkolić ich w miejscu pracy (*in-house*). Dlatego liczy się dla nich potencjał absolwenta. W tym kontekście bardzo ważną wskazówką przy ocenie „rokowań” jest ukończona uczelnia. To ona informuje pra-

codawców o tym, kim jest kandydat. Można było jednak wywnioskować, że przede wszystkim sam fakt ukończenia edukacji w określonej uczelni, przejścia przez jej wewnętrzny system selekcji powoduje wzmocnienie pozycji kandydata w wyścigu rekrutacyjnym. Potwierdza to teorię Kenetha Arrowa (1973), że edukacja jest formą filtra rekrutacyjnego, a sam fakt przedostania się przez ten filtr stanowi ważną informację z punktu widzenia pracodawców. Pracodawcy uważają, że lepsze uczelnie przyciągają lepszych kandydatów na studia, mają lepszy mechanizm selekcji kandydatów i, mówiąc kolokwialnie, nie przyjmują przypadkowych osób. Ponadto studenci dobrych uczelni przechodzą rzetelną selekcję w trakcie procesu kształcenia (egzamin). Wreszcie ostatnią, choć być może najważniejszą przyczyną jest zaufanie do określonych instytucji, czyli wiara, że prestiżowe uczelnie nie fałszują procesu kształcenia, nie „handlują” dyplomami, kierując się wyłącznie chęcią krótkoterminowego zysku

Drugi wyodrębniony przez nas wymiar dyplomu ma charakter kompetencyjny i obserwowany jest tam, gdzie pracodawcy mają bardzo wyraźne i precyzyjnie sformułowane oczekiwania w kwestii kompetencji absolwentów. Dotyczy to zwłaszcza stanowisk specjalistycznych. W tym przypadku pracodawcy sięgają przede wszystkim do suplementu do dyplomu, aby zweryfikować, czy kandydat ma oczekiwane kompetencje i na jakim poziomie. Kompetencyjny wymiar dyplomu jest znacznie bardziej widoczny na stanowiskach wymagających gotowej wiedzy oraz umiejętności, zakres kompetencji odczytywany jest z listy przedmiotów w suplementie, poziom kompetencji jest demonstrowany przez oceny, a nazwa uczelni (jeśli jest identyfikowalna) stanowi gwarancję rzetelności uzyskanych ocen. W tym przypadku najbardziej istotnym elementem dyplomu, który można nazwać selekcyjnym, jest kierunek studiów. W sytuacji, gdy pracodawcy mają precyzyjnie zdefiniowane oczekiwania, informacja o ukończonym kierunku studiów wystarcza do uzyskania wiedzy o kompetencjach absolwenta.

Trzeci, osobowy wymiar dyplomu dostarcza informacji o postawach i wartościach absolwenta. Jest to wymiar dyplomu, który najtrudniej zoperacjonalizować, ponieważ ocena marki dyplomu w tym wymiarze jest bardziej niż poprzednie efektem indywidualnych biografii i doświadczeń osób prowadzących rekrutację, a jednocześnie jest silniej powiązana z pozostałymi dokumentami wymaganymi w procesie rekrutacji, takimi jak list motywacyjny. Ciekawe jest to, że przynajmniej niektórzy pracodawcy mieli poważne wątpliwości co do prostej zależności mówiącej o tym, że dobrzy studenci będą dobrymi pracownikami, ponieważ świat akademicki i rynek pracy to jednak dwie różne od siebie rzeczywistości. Gdy chodzi o wymiar osobowy dyplomu, to elementem dyplomu budzącym skrajnie odmienne interpretacje były oceny (oraz ich średnia) umieszczone w suplementie. Dobra średnia jest zawsze odczytywana pozytywnie. Z kolei bardzo wysoka średnia ocen jest postrzegana jako atrybut jednostek mających wysokie kompetencje (i wysokie oczekiwania), ale często niezdolnych do pracy w zespołach. Oceny znajdujące się w suplementie do dyplomu to nie tylko „sucha” średnia, ale także dynamiczny obraz rozwoju człowieka przez trzy, pięć, a czasami więcej lat. Oceny – poza odzwierciedleniem wiedzy oraz umiejętności – pokazują również wiele cech osobowych, takich jak systematyczność, pracowitość czy wreszcie to, jak dana osoba rozwijała się na studiach, które przedmioty były dla niej łatwiejsze (które obszary wiedzy dodatkowo zgłębiała w okresie studiów), a których zaliczenie przychodziło im z większym trudem. Pracodawcy czy osoby rekrutujące podkreślali, że analizują oceny umieszczone w suplementie do dyplomu i interpretują je przez

pryzmat własnych doświadczeń. Dokonywana przez pracodawców analiza nie tylko ocenia, ale także wyboru przedmiotów pokazuje również, czy dana osoba ma ukierunkowane zainteresowania i realizując je, potrafi stawiać sobie wyzwania, ambitne cele, czy raczej zmierza po linii najmniejszego oporu. Nie ma w tym wypadku prostej i uniwersalnej zależności, ale mimo wszystko ocena na dyplomie wraz z suplementem do dyplomu są dla pracodawców ważnym źródłem informacji o absolwencie jako o człowieku. Na ich podstawie podejmują heurystyczne – ale nie przypadkowe czy afektywne – decyzje dotyczące przydatności rynkowej absolwenta.

Marka dyplomu barometrem dla polskich uczelni

W niniejszym artykule staraliśmy się pokazać, że marka dyplomu uczelni będzie odgrywała coraz większą rolę na rynku pracy. Na markę dyplomu składa się wiele czynników, w tym również marka uczelni, zwłaszcza w kulturowym oraz kompetencyjnym wymiarze dyplomu. Jest to bardzo istotne, gdyż w najbliższych latach polskie szkolnictwo wyższe będzie musiało stawić czoła ogromnemu wyzwaniu natury demograficznej, w wyniku którego zostanie ograniczony popyt na kształcenie na poziomie wyższym. Maturzyści – których liczba do roku 2025 będzie konsekwentnie maleć i zmniejszy się o 30% – zdecydują, które ze szkół wyższych wypadną z rynku edukacyjnego (to w przypadku uczelni niepublicznych) bądź zostaną zepchnięte na margines (uczelnie publiczne). Władze polskich uczelni powinny coraz bardziej zwracać uwagę na to, komu przyznają dyplomy, ponieważ ich nadmierna „produkcja” spowoduje, że w dłuższym okresie ich wartość będzie malała, a więc liczba chętnych do pozyskania takiego dyplomu również spadnie. W okresie długotrwałego niżu demograficznego oznacza to dla uczelni wyrok. W związku z tym, że rynek polskich szkół wyższych ma charakter segmentowy (tzn. tego samego typu usługi oferowane są zarówno w systemie płatnym, jak i bezpłatnym), brzemień niżu demograficznego dotknie uczelni niepublicznych. Można jednak założyć, że nie tylko koszt kształcenia, ale również maksymalizacja szans uzyskania dobrej pracy stanie się ważnym czynnikiem determinującym wybór miasta, uczelni czy kierunku studiów. Jeśli potraktujemy wykształcenie jako inwestycję, można zakładać, że stopniowo, ale jednak, będzie rosła skłonność do zwiększania prywatnych inwestycji w kształcenie na poziomie wyższym w celu maksymalizacji szans na sukces zawodowy. Przyszli studenci będą gotowi płacić za kształcenie pod warunkiem, że ta inwestycja im się w przyszłości zwróci. Rynek pracy jest już bowiem nasycony osobami z wyższym wykształceniem i samo wykształcenie w zasadzie nie gwarantuje sukcesu na rynku pracy, ale pozostaje warunkiem koniecznym do uczestnictwa w wyścigu o najlepsze miejsca zatrudnienia. Dywersyfikacja jakości (wartości) kształcenia – w sensie instrumentalnym będąca naturalną konsekwencją umasowienia szkolnictwa wyższego – prowadzi do wzrostu znaczenia marki dyplomów poszczególnych uczelni na rynku pracy. Badania empiryczne wskazują, że przy bezosobowych procesach rekrutacyjnych w dużych przedsiębiorstwach, drugim etapem rekrutacji jest właśnie selekcja dokonywana na podstawie marki dyplomu. Marka dyplomu tworzy się niezależnie na każdym z czterech (wymienionych wyżej) poziomów, budując wyobrażenia społeczne o absolwencie uczelni.

Dotyczy to zwłaszcza pracodawców, którzy w bezosobowym, masowym procesie rekrutacji, szukając pracowników na rynku pracy, nie tylko są zmuszeni do kierowania się marką dyplomów, ale, co ważniejsze, od umiejętności właściwej oceny marki dyplomu zależy ich sukces gospodarczy. Okres transformacji polskiego szkolnictwa wyższego, lawinowy wzrost liczby uczelni niepublicznych, wprowadzanie trzystopniowego modelu studiów oraz turbulencje związane nowym nazewnictwem uczelni spowodowały, że wiedza pracodawców o szkolnictwie wyższym jest niewielka. Nowelizacja prawa o szkolnictwie wyższym, w wyniku której godło państwowe na dyplomie zostanie zastąpione herbem uczelni, będzie dodatkowo skłaniać władze polskich szkół wyższych do budowania marki uczelni. Od marki dyplomów wydawanych przez uczelnie będzie zależała przyszłość uczelni niepublicznych, dla których może to być walka o przetrwanie. Również los uczelni publicznych zależy od marki wydawanych przez nie dyplomów. Struktura budżetów polskich uczelni publicznych (zwłaszcza uniwersytetów) wskazuje, że liczna kadra dydaktyczna oraz unowocześniona i rozbudowywana w okresie koniunktury edukacyjnej infrastruktura dydaktyczna wymagają wysokiego poziomu finansowania, który, przy spadającej liczbie studentów, może być trudny do osiągnięcia.

Dotychczas w polskim szkolnictwie wyższym marka dyplomu uczelni nie odgrywała znaczącej roli, ponieważ duże zaległości edukacyjne, a przede wszystkim koniunktura demograficzna zapewniały wystarczająco wysoki poziom popytu na usługi edukacyjne w szkolnictwie wyższym. Ten okres już minął i w nadchodzących latach rywalizacja o studentów będzie coraz większa, a marka dyplomu już zaczyna odgrywać decydującą rolę w tym, która uczelnia pozostanie na rynku edukacyjnym, która zaś będzie musiała przejść głęboką restrukturyzację lub po prostu zniknąć z rynku.

Bibliografia

Antonowicz D., Krawczyk-Radwan M., Walczak D. 2011

Marka dyplomu, Warszawa (w druku).

Arrow K. 1973

Higher Education as a Filter, „Journal of Public Economics”, t. 1, s. 193–216.

Beck U. 1992

Risk Society: Towards a New Modernity, Sage, New Delhi.

Becker G. 1964

Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, University of Chicago Press, Chicago.

Bell D. 1973

The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting, Basic Books, New York.

Beveridge W. 1944

Full Employment in a Free Society, Allen & Unwin, London.

Brennan J., Kogan M., Teichler U. (red.) 1996

Higher Education and Work, Jessica Kingsley Publishers, London.

Collins R. 1979

Functional and Conflict Theories of Educational Stratification, „American Sociological Review”, nr 36, s. 1002–1019.

Deem R. 1998

New Managerialism in Higher Education. The Management of Performances and Cultures in Universities, „International Studies in the Sociology of Education”, nr 8(1), s. 473–498

Domański H. 1990

Hierarchie i bariery społeczne lat dziewięćdziesiątych, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Drucker P. 1969

The Age of Discontinuity, Harper & Row, New York.

Gorlewski B., Antonowicz D. 2011

Demograficzne tsunami. Raport na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku, Instytut Sokratesa, Warszawa (http://instytut sokratesa.pl/pliki/Demograficzne_Tsunami_Instytut_Sokratesa.pdf).

Jabłocka J. 2002

Menedżeryzm i państwo ewaluacyjne – zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii, w: M. Wójcicka (red.): *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Kivinen O. 1997

Graduate Credentials in a Changing Labour Market, „Higher Education in Europe”, t. XXII, nr 443–455.

Kivinen O., Ahola S., Kankaanpää A. 1995

Current and the Future Demand for Graduates. Problem of Comparative Analysis, „European Journal of Education”, nr 30(2), s. 187–203.

Kivinen O., Silvennoinen H. 2002

Changing Relations between Education and Work. On the Mechanisms and Outcomes of the Educational System, „International Journal of Lifelong Education”, t. 21, nr 1, s. 44–54.

Kwiek M. 2006

The University and the State. A Study into Global Transformations, Peter Lang Scientific Publishers, Frankfurt – New York.

Kwiek M. 2009

The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access, w: J. Knight (red.): *Financing Higher Education: Equity and Access*, Sense Publishers, Rotterdam – Boston – Taipei.

Labaree D. 1997

How to Succeed in School without Learning. The Credentials Race in American Education, Yale University Press, New Heaven – London.

Misztal B. (red.) 2000

Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce, Universitas, Warszawa.

Molnarova D., Jedlicka M. 2007

Building and Management of Brands in a Competitive Environment. New Trends in Marketing Management Aimed at Increasing the Competitiveness of the Enterprise, Trnava.

Pachociński R. 2004

Kierunki reform szkolnictwa wyższego, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Pollitt C. 1990

Managerialism and the Public Services. The Anglo-American Experience, Oxford.

Rybansky R., Prajova V. 2009

Communication with Customers via Brand, „Annals of DAAAM” (Danube Adria Association for Automation and Manufacturing), t. 20, nr 1679–1680.

Schultz T. 1971

Investment in Human Capital: The Role of Education and Research, The Free Press / Collier-Macmillan, London.

Stehr N. 1994

Knowledge Societies, Sage, London.

Strategia... 2010

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku, Ernst & Young, Warszawa.

Teepie G. 1995

Globalization and the Decline of Social Reform, Garamond Press, Toronto.

Trow M. 1973

Problem in the Transition from Elite to Mass Higher Education, Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley.

Wójcicka M. (red.) 2002

Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.