

# NAUKA

## I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego

Cz. 238



7/96

półrocznik

## **Rada Redakcyjna**

Władysław **Adamski**  
Stefan **Amsterdamski**  
Ireneusz **Białecki**  
Janusz **Grzelak**  
Jolanta **Kulpińska**  
Stefan **Kwiatkowski**  
Zbigniew **Kwieciński**  
Hanna **Świda-Ziemia**

## **Redaguje zespół**

Julita **Jablecka**  
Elżbieta **Wnuk-Lipińska** (redaktor naczelny)  
Maria **Wójcicka**

## **Opracowanie graficzne**

Wojciech **Freudenreich**

**Redaktor tomu: Maria Wójcicka**

## **Adres Redakcji**

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego  
Uniwersytetu Warszawskiego  
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. 620-03-81 w. 212, 26-07-46

*Czasopismo dotowane przez Komitet Badań Naukowych  
z funduszy na działalność ogólnotechniczną*

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1996

ISSN 1231-02-98



R. 1996 m. 7.

Gz. 238

# NAUKA

## I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego



**7/96, Półrocznik, Warszawa**

**Od Redakcji 3**

**MŁODZIEŻ – WYKSZTAŁCENIE – RYNEK PRACY**

Henryk **Domański**: Problematyka zawodu w socjologii **5**

Jarl **Bengtsson**: Rynki pracy przyszłości: wyzwanie dla polityki edukacyjnej **24**

Hanna **Gulczyńska**, Ewa **Świerzbowska-Kowalik**: Alfabetyzm funkcjonalny  
– kwalifikacje – praca **46**

Ulrich **Teichler**, Barbara M. **Kehm**: Ku nowemu rozumieniu relacji  
między szkolnictwem wyższym i światem pracy **63**

Jan **Rutkowski**: Wykształcenie a perspektywy rynku pracy  
(dziesięć rysunków pokazujących, że warto się uczyć) **81**

Anna **Buchner-Jeziorska**: System edukacji a potencjał modernizacyjny społeczeństwa **98**

Anna **Darska**: Doświadczenia europejskie związane z badaniem relacji  
między kształceniem i zatrudnieniem **108**

Aldona **Andrzejczak**: Rola państwa w tworzeniu systemu podnoszenia kwalifikacji.  
Doświadczenia brytyjskie **119**

**REFORMY SYSTEMU EDUKACYJNEGO**

Tadeusz **Kozek**: Pomoc zagraniczna dla Polski w zakresie kształcenia zawodowego **133**

Maria **Wójcicka**: Granice „upraktyczniania” uniwersytetów **143**

Jan **Knyszewski**: Zmiany w programach nauczania na wydziałach mechanicznych **153**

Stanisław **Macioł**, Barbara **Minkiewicz**: Aktywność edukacyjna i zawodowa studentów  
Szkoły Głównej Handlowej **165**

**Sumaries 183**

**Kronika 187**

**Informacje o autorach 200**

# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy  
and Higher Education

**7/1996, Semi-annual, Warsaw**

**From Editor 3**

**YOUTH – EDUCATION – LABOUR MARKET**

Henryk **Domański**: Occupation in Sociology **5**

Jarl **Bengtsson**: Labour Markets of the Future: the Challenge for Education Policy-Makers **24**

Hanna **Gulczyńska**, Ewa **Świerzbowska-Kowalik**: Functional Literacy – Qualifications – Work **46**

Ulrich **Teichler**, Barbara M. **Kehm**: Towards a New Understanding of the Relationships  
between Higher Education and Employment **63**

Jan **Rutkowski**: Educational Attainment and Labour Market Prospects **81**

Anna **Buchner-Jeziorska**: The Education System and the Modernising Potential of Society **98**

Anna **Darska**: European Quantitative Studies of the Relationships between  
Education and Employment **108**

Aldona **Andrzejczak**: The Role of the State in Creating a System for Raising Qualifications.  
The British Experience **119**

**REFORMS OF EDUCATIONAL SYSTEM**

Tadeusz **Kozek**: Foreign Assistance for Poland in Vocational Education **133**

Maria **Wojcicka**: The Limits of Making University Studies Practical **143**

Jan **Knyszewski**: Changes in Education Programmes in Mechanical Engineering Faculties **153**

Stanisław **Macioł**, Barbara **Minkiewicz**: Educational and Professional Activity of Students  
of the Warsaw School of Economics **165**

**Summaries 183**

**Chronicle 187**

**Notes on the Authors 200**

**Od redakcji** Szanowni Czytelnicy, podobnie jak w przypadku czwartego tomu naszego czasopisma, poświęconego problemom kształcenia zawodowego na poziomie wyższym (4/94) również teraz, kiedy do rąk Państwa trafia kolejny tom, trwa debata nad projektem ustawy o wyższym szkolnictwie zawodowym.

Jest to temat, który w ciągu ostatnich dwóch lat nie tylko nie stracił na aktualności, ale także nie został wyczerpany. Jest to również temat o znaczeniu, które trudno przecenić. Miejsce wyznaczone kształceniu zawodowemu w całościowo ujmowanym systemie edukacji narodowej – jako element szkolnictwa średniego, jako odrębny sektor szkolnictwa wyższego bądź jako jego integralna część – decyduje bowiem w dalszej perspektywie o postępie w dziedzinie techniki i myśli ekonomicznej oraz w strategiach menedżerskich. Jest to wszakże temat trudny: doświadczenia wielu krajów pokazują, że każde przyjęte rozwiązanie jest niewolne od wad. Zarówno zintegrowane, jak i dualne systemy kształcenia na poziomie wyższym mają silne wsparcie w europejskiej tradycji. Z drugiej jednak strony, zastanowienia wymaga fakt, iż w niektórych krajach zdecydowano się na daleko posunięte zmiany. I tak, w Wielkiej Brytanii, system tradycyjnie „binarny” od początku lat dziewięćdziesiątych zmierza w kierunku integracji, gdy tymczasem w historycznie uwarunkowanym niemieckim systemie zintegrowanym kilka dziesięcioleci temu powstał, równoległy do uniwersyteckiego, sektor wyższego szkolnictwa zawodowego.

Kształcenie zawodowe stanowi istotny aspekt w rozważaniach kwestii powiązań między wykształceniem a rynkiem pracy, będącej treścią niniejszego tomu. Nie stawiamy sobie jednak za cel prezentacji kolejnych etapów prac nad ustawą o wyższym szkolnictwie zawodowym trwających w naszym kraju, a także kierunku proponowanych zmian czy stanowisk różnych gremiów uczestniczących w debacie. Wychodzimy bowiem z założenia, że wszystkie – a przynajmniej najważniejsze – merytoryczne argumenty „za” i „przeciw” zostały już przedstawione; chodzi raczej o to, w jakim zakresie zostaną one wykorzystane w trudnym procesie podejmowania decyzji.

Koncentrujemy się natomiast na próbie ukazania warunków, w jakich dyskutowana jest możliwość wprowadzenia w naszym systemie edukacyjnym dualnej struktury kształcenia na poziomie wyższym. Składają się na nie: wiedza o społeczeństwie i jego potrzebach edukacyjnych, szerszy kontekst społeczny, wyznaczany przez kierunek aspiracji państwa, a także metody i narzędzia badania oraz opisu omawianych zjawisk. Sądzimy, że artykuły zgromadzone w tym aspekcie znajdą wielorakie zastosowanie. Treści w nich zawarte mogą się okazać ciekawe w sensie poznawczym dla osób zainteresowanych fenomenem złożoności powiązań między edukacją i gospodarką, a także inspirujące dla polityków zajmujących się edukacją oraz badaczy omawianych zjawisk.

Podjęta problematyka narzuca potrzebę całościowego ujęcia edukacji, i to zarówno jeśli chodzi o jej tradycyjny, szkolny nurt, jak i o formy aktywności edukacyjnej ten nurt uzupełniającej. Dajemy temu wyraz w pierwszej części tomu, poświęconej analizie różnych aspektów relacji występujących między wykształceniem a rynkiem pracy, a także w części drugiej, w której przedstawiono wybrane problemy reform systemu edukacyjnego.

# MŁODZIEŻ – WYKSZTAŁCENIE – RYNEK PRACY

## Henryk Domański Problematyka zawodu w socjologii

Artykuł zawiera omówienie kilku wybranych aspektów związanych z posługiwaniem się kategorią „zawodu” w analizach zjawisk społecznych prowadzonych w socjologii.

Na wstępie autor przedstawia genezę zainteresowań tą zmienną. Następnie wskazuje konteksty, w jakich znajduje ona zastosowanie – że jest ona mianowicie: 1) przedmiotem zainteresowania sama w sobie, jako kategoria identyfikacji i opisu różnych środowisk społecznych, 2) obiektem refleksji teoretycznej i metodologicznej, jako narzędzie konceptualizacji i operacjonalizacji innych zjawisk, 3) „zmienną wyjaśniającą” w analizach, w których zjawiskami wyjaśnianymi są rozmaite atrybuty społeczne jednostek.

Autor przedstawia także główne nurty refleksji związanej z problematyką zawodu we współczesnej socjologii, a na koniec sygnalizuje teoretyczne problemy i praktyczne trudności w posługiwaniu się wskaźnikami konstruowanymi na podstawie informacji o sytuacji zawodowej w badaniach socjologicznych

**Zakres problemu wyznaczają** zasadniczo dwa pojęcia – zawodu jako jednej z wykonywanych przez ludzi ról społecznych, oraz różnicowania zawodowego, które tkwi u podstaw hierarchizacji i podziałów. Tłem dla tych zagadnień jest dziedzina pracy, której w kontekście tej problematyki nie można pominąć.

W świetle klasycznych ujęć zawód stanowi szczególną konfigurację trzech aspektów: techniczno-organizacyjnego, ekonomicznego i społecznego (Salz 1933; Nosow, Form 1962; Caplow 1964).

Punktem wyjścia jest zawód rozpatrywany jako zespół stale wykonywanych i powtarzalnych czynności wyróżnionych ze względu na treść zadań, a zwłaszcza stopień udziału operacji manualnych i umysłowych, przedmiot pracy, jej złożoność, miejsce w hierarchii organizacyjnej, otoczenie fizyczne oraz kontekst instytucjonalny, czyli rodzaj firmy, branży i sektora gospodarki, w którym się pracuje. Aktywność zawodowa podporządkowana jest realizacji określonego celu, czyli funkcji w techniczno-organizacyjnym podziale pracy. Wymienione czynniki wyznaczają układ wymagań kwalifikacyjnych, kierowanych do potencjalnych wykonawców zawodu (Pahl 1988).

W aspekcie ekonomicznym trzeba wyróżnić dwa elementy. Po pierwsze, wymierną wartość pieniężną w postaci wielkości wynagrodzenia, uzyskiwaną w zamian za kwalifikacje zawodowe o określonej użyteczności: tym samym zawód wyznacza pozycję jednostek na rynku pracy. Po drugie, dostarcza on środków utrzymania, przez co determinuje pozycję materialną – zarówno samych pracujących, jak i ich rodzin (w latach trzydziestych, gdy fakty te nie były tak oczywiste jak obecnie, zwracał na nie uwagę Alba Edwards [1943]).

**Tabela 1**  
Odsetek aktywnych zawodowo w zbiorowości powyżej 15 roku życia

Kraj i rok	%	Kraj i rok	%
Anglia 1991	61,7	Kambodża 1992	43,1
Argentyna 1990	53,4	Kanada 1992	65,5
Australia 1992	63,0	Kolumbia 1992	61,1
Austria 1991	55,8	Maroko 1990	49,6
Bangladesz 1989	78,6	Meksyk 1991	57,9
Boliwia 1991	38,1	Niemcy 1991	49,1
Botswana 1991	57,5	Nigeria 1986	57,6
Brazylia 1990	63,6	Norwegia 1990	61,6
Chile 1992	53,8	Nowa Zelandia 1992	63,3
Czechosłowacja 1991	66,5	Pakistan 1993	49,7
Dania 1991	68,2	Paragwaj 1991	63,8
Egipt 1987	58,7	Peru 1991	57,3
Ekwador 1990	54,5	Polska 1992	61,7
Estonia 1990	50,5	Republika Południowej Afryki 1991	37,5
Etiopia 1992	69,6	Portugalia 1992	48,2
Finlandia 1992	50,1	Rosja 1989	68,4
Francja 1991	54,8	Rumunia 1992	58,2
Grecja 1988	49,2	Stany Zjednoczone 1992	63,8
Hiszpania 1991	67,6	Szwecja 1990	52,3
Holandia 1991	67,6	Tajlandia 1989	82,5
Indie 1991	37,6	Tunezja 1989	48,1
Iran 1986	45,8	Urugwaj 1991	60,2
Irlandia 1991	36,8	Wenezuela 1991	60,2
Izrael 1992	52,8	Węgry 1990	43,6
Japonia 1992	64,0	Włochy 1991	67,6

Źródło: „Yearbook of Labour Statistics”; Geneve, International Labour Office 1993.

Aspekt społeczny polega na tym, że praca zawodowa absorbuje aktywność życiową znacznej części ludności, kształtuje porządek dnia i plany jednostek w perspektywie długofalowej (tabela 1). Z racji nabytych w przeszłości doświadczeń zawodowych, które wywierają wpływ na zachowania i orientacje, wpływ ten rozciąga się na pozostających poza rynkiem pracy emerytów, rencistów, bezrobotnych i matki na urlopiach wychowawczych. Pośrednio zaś pozycja zawodowa pracujących osób determinuje sytuację społeczno-ekonomiczną członków ich rodzin, którzy nigdy nie pracowali. Role zawodowe są przedmiotem potocznych ocen, dokonywanych z punktu widzenia kryteriów hierarchizujących miejsce ludzi w drabinie stratyfikacyj-

nej. Tym samym, wykonywany zawód jest wyznacznikiem społecznego statusu jego wykonawców; stwierdzenie to stanowi konkluzyjny punkt większości definicji socjologicznych (Turner 1988; Scase 1992; Edgell 1993).

Reasumując należy stwierdzić, że socjologowie rozpatrują zawód jako charakterystykę położenia społecznego jednostek. Jest on wypadkową rozmaitych atrybutów, które uznaje się za kluczowe dla zachowań, postaw i losów życiowych. Integralnymi komponentami tego pojęcia są: kariera, pozycja społeczno-ekonomiczna, mobilność, klientela, ideologie i kultura środowisk zawodowych, profesjonalizacja, rekrutacja oraz selekcja, gratyfikacje i wynagrodzenia, kontrola zachowań członków grupy zawodowej, a wreszcie – struktura społeczna. W pojęciu zawodu ogniskuje się refleksja socjologiczna prowadzona na wszystkich poziomach ogólności: od jednostek, poprzez kategorie społeczne i instytucje, do makrosystemów, w których cechy zawodowego podziału pracy są traktowane jako charakterystyki globalne. Zdefiniujemy zawód jako wyodrębniony zespół trwale wykonywanych zadań, o określonej użyteczności społecznej, stanowiących podstawę utrzymania wykonawców zawodu i będących czynnikiem ich społecznego statusu.

## Geneza

Historia zawodu jako kategorii stosowanej do opisu stosunków społecznych sięga XIX-wiecznej socjologii, chociaż na szerszą skalę kategorią zawodu zaczęto się posługiwać dopiero wraz z rozwojem systematycznych badań empirycznych. Te zaś prowadzono w Europie i Stanach Zjednoczonych od lat dwudziestych XX w.

Gdy mówimy o początkach, mamy na myśli wielkie systemy wiedzy socjologicznej, w których podziałowi pracy i – bardziej bezpośrednio – różnicowaniu zawodowemu przypisuje się podstawową rolę w funkcjonowaniu współczesnych społeczeństw. Centralną ośią rozważań w pracach Durkheima, Webera, Simmla, Tonniesa, Cooleya, Sombarta, Sorokina i Veblena jest wątek transformacji form życia społecznego: z tradycyjnych w nowoczesne. Faktami, które uznano za przełomowe, było załamanie się tradycyjnych struktur i kształtowanie nowych, na bazie kapitalistycznego rynku, czemu towarzyszył gwałtowny wzrost różnicowania zawodowego, traktowany jako ich logiczne następstwo. Tym, co nie mogło ująć uwagi obserwatorów XIX-wiecznych społeczeństw była stale zwiększająca się liczba osób poddawanych regułom kapitalistycznego rynku pracy, a także to, że wyłaniający się system zawodowy funkcjonował na zupełnie innych zasadach niż przedkapitalistyczne formy organizacji.

Do jakich zmian doprowadziły te procesy? Do najistotniejszych trzeba zaliczyć ukształtowanie się nowych zasad alokacji do pozycji społecznych, odzwierciedlających reguły kapitalistycznego rynku. Systemy tradycyjne określa się jako oparte na przypisaniu jednostek do miejsca w strukturze społecznej z racji urodzenia, płci, wieku czy zamieszkiwanego terytorium. Gdy Weber charakteryzował różnicowanie zawodowe w systemach przedrynkowych, to wskazywał, że było ono oparte na „przymusowym przypisaniu wykonywanych zadań i funkcji do faktu urodzenia się w określonym stanie, zamieszkiwaniu w danej posiadłości feudalnej lub w domu królewskim” (Weber 1978, s. 140). W społeczeństwach rynkowych tego typu formalne bariery mobilności nie istnieją, a pozycje zajmowane przez ludzi są – w znacznym stopniu – efektem nabywanych przez nich kwalifikacji oraz posiadanych uzdolnień i ambicji. Zawodowy podział pracy jest oparty na kapitalistycznej racjonalności i specjalizacji związanej z postępującym



rozwojem przemysłu. To, kim się jest i co się robi wynika z samodzielnych poczynań jednostek, dostosowanych do potrzeb i logiki społeczeństw nastawionych na nieustanny wzrost i modernizację. Zawody nie są już tak bezpośrednio przejmowane od rodziców jak pozycje w społeczeństwach o strukturze „zamkniętej”, gdzie z pokolenia na pokolenie przekazywano ziemię, bogactwo, własność i stanowisko społeczne, odtwarzając w ten sposób sztywne bariery. Zawody są tym rodzajem pozycji, które trzeba osiągać samemu, na podstawie posiadanej wiedzy, umiejętności oraz po odbyciu dłuższego treningu. W procesach transformacji do społeczeństwa rynkowego był to nowy element, który wywołał masowe zjawisko mobilności, stworzył trwałe podstawy dynamiki społecznej i obecnie wyznacza jedną z centralnych osi podziałów oraz dystansów między ludźmi. System ról zawodowych stawał się strukturalnym i instytucjonalnym odzwierciedleniem istoty tych przemian.

Równie doniosłe zmiany dotyczyły charakteru stosunków i więzi społecznych. O ile dominującą cechą tradycyjnych form organizacji był rodzinny charakter pracy, to konsekwencją wzrastającej specjalizacji i zróżnicowania funkcji było wyodrębnienie się ról zawodowych względem roli ojca, męża oraz innych ról, przedtem ściśle związanych z zawodem. Praca w fabryce i w organizacjach biurokratycznych, podporządkowanych zasadzie racjonalności, opiera się na bezosobowych relacjach między ludźmi, w przeciwieństwie do tradycyjnego gospodarstwa rolniczego czy rzemieślniczego warsztatu, gdzie przeważają stosunki nieformalne i gdzie regułą jest patrymonialność i patriarchyzm. W społeczeństwach rynkowych zaczął obowiązywać odpersonalizowany kodeks zachowań w relacjach między pracodawcą, pracownikiem, urzędnikiem i klientem, zaś interakcje między uczestnikami tego układu uległy daleko posuniętej standaryzacji. Dotyczyło to przede wszystkim:

- 1) zasad rekrutacji do zawodu – oparto je na wieloletnim kształceniu w systemie szkolnym i specjalistycznym treningu, który to tryb był przeciwieństwem przyuczenia do zawodu i terminowania, dominującego w średniowiecznym warsztacie rzemieślniczym;
- 2) zasad awansowania, określonych ściśle przez pragmatykę służbową i kryteria przechodzenia na kolejne szczeble drabiny organizacyjnej; racjonalizacja reguł promocji, nie istniejących w tradycyjnym przedsiębiorstwie, wykreowała wieloszczeblowy układ podziału władzy;
- 3) zasad wynagradzania, regulowanych przez kontrakt między pracownikiem i pracodawcą, który zastąpił nieformalne umowy zawierane z majstrem, kupcem czy nakładcą;
- 4) standaryzacji wykonywanych zadań i rutynizacji obowiązków służbowych, czego końcowym symbolem stała się taśma produkcyjna w zakładach Forda (Treiman 1970; Atkinson, Meager 1985).

Współcześni dostrzegali w tych procesach podłoże zmiany norm organizujących życie społeczne – odejście od więzi partykularnych do uniwersalistycznych czy też od wspólnoty do społeczeństwa masowego, co charakteryzowali Durkheim (1993) i Tonnies (1988) stosując terminy biegunowych przeciwieństw między solidarnością mechaniczną i organiczną oraz *Gemeinschaft* i *Gesellschaft*. Role zawodowe stały się ogniwem wiążącym mikrostruktury ze społeczeństwem i z jego instytucjami w sferze gospodarki i życia publicznego. Durkheim, dla którego wczesne fazy rozwoju kapitalizmu stanowiły przejaw anomii i dezorganizacji społecznej, argumentował, że „naród może egzystować tylko wtedy, jeśli między ludźmi a państwem będą istnieć układy grup «średniego szczebla», na tyle bliskich ludziom, aby regulować ich aktywność i umiejscowić ich w strukturze społecznej” (1993; s. 28). Funkcje te przypisywał rodom zawodowym.

Przeobrażenia te znajdowały wyraz w wylananiu się zupełnie nowej struktury zawodowej, której kształt – w opinii szerokiego kręgu badaczy (Edwards 1943; Kerr i in. 1960; Bell 1973) – identyfikuje charakterystyczne cechy współczesnych społeczeństw. Najistotniejszym procesem było zmniejszanie się udziału zatrudnienia w rolnictwie na rzecz liczebnego rozwoju kategorii zawodowych związanych z produkcją przemysłową i budownictwem oraz sferą usług obejmujących administrację państwową, handel, transport, finanse, usługi prywatne i społeczne. W początkach XIX w., na etapie kształtowania się kapitalistycznego rynku, społeczeństwa składały się w 90% z ludności chłopskiej. Tę słabo zróżnicowaną pod względem zawodowym populację zastępowały stopniowo kategorie pracowników fizycznych zajmujących się obsługą prostych procesów produkcyjnych, robotnicy wykwalifikowani różnych branż, sprzedawcy w handlu, pracownicy umysłowi w biurach i urzędach, specjaliści o statusie *professions* oraz kadry menedżerskie nadzorujące działalność instytucji i przedsiębiorstw. Na bazie tych procesów tworzyły się nowe hierarchie i podziały (Domański 1991).

Cechą tego układu jest dynamika, kontrastująca ze stagnacją tradycyjnych struktur. Struktura zawodowa współczesnych społeczeństw podlega ciągłym zmianom. Postępują one – generalnie rzecz biorąc – w kierunku spadku udziału prostych zajęć o przewadze czynności manualnych. Mamy do czynienia z długookresowym, systematycznym trendem znamionującym obecność jednej z fundamentalnych prawidłowości zachodzących w makroskali, a mianowicie – z procesem adaptacji systemu zawodowego do potrzeb rozwoju gospodarki i życia publicznego. W przeszłości niezmiennosc i trwanie struktur feudalno-stanowych odzwierciedlały statyczny charakter systemów przedindustrialnych.

Geneza wprowadzenia kategorii zawodu jako przedmiotu analizy socjologicznej ma zatem obiektywne przesłanki. Zróżnicowanie zawodowe uzależniło się względem innych form strukturalnych, uzyskując samodzielną zdolność kreowania pozycji, dystansów i barier decydujących o funkcjonowaniu społeczeństw oraz losach życiowych jednostek. Poczynania ich zaczęły determinować role zawodowe, niezależnie od różnych form askrypcji w ramach układu rządzącego się własną logiką, zgodną z wymogami funkcjonowania społeczeństw przemysłowych.

Przełomowy charakter tych zmian może nasuwać wniosek, że role zawodowe *sensu stricto* stały się dopiero produktem stosunków rynkowych, a system zawodowy – jeżeli istniał w poprzednich epokach, to tylko w szczątkowej postaci (Polanyi 1957). Stanowisko to oddaje istotę zarysowanych tu procesów, chociaż nie można zaprzeczyć, że zręby systemu zawodowego wspierają się na instytucjach o rodowodzie sięgającym tysięcy lat. Stopniowo kształtował się podział pracy oparty na separacji czynności i zadań; na pewnym etapie rozwoju zaczęły powstawać korporacje, załączki współczesnych organizacji zawodowych, które zajęły się kontrolowaniem dostępu do rzemiosła, kupiectwa i tworzących się „wolnych zawodów”; ustanawiano wzory rytualizacji przyjęć do korporacji cechowych i pierwszych *professions* (lekarz, prawnik, duchowny i nauczyciel akademicki), a tym samym pojawiły się wczesne próby sformalizowania rekrutacji do zawodów; na bazie tych przedsięwzięć zaczęły się formować normy obyczajowe, ideologie, hierarchie statusu. Dojrzewały zatem elementy infrastruktury, która skonsolidowała się w XX w. W całokształcie tych procesów jest zatem pewna ciągłość, choć niewątpliwie impuls wywołany powstaniem kapitalistycznego rynku, towarzyszącej temu industrializacji i zmianom w formule życia publicznego był elementem przyspieszającym wykreowanie nowej jakości.

## Kontekst

W analizach socjologicznych zawód:

1) jest obiektem zainteresowania sam w sobie, jako kategoria identyfikacji i opisu różnych środowisk społecznych;

2) stanowi przedmiot refleksji teoretycznej i metodologicznej jako narzędzie konceptualizacji oraz operacjonalizacji innych zjawisk;

3) jest „zmienną wyjaśniającą” w analizach, w których zjawiskami wyjaśnianymi są rozmaite atrybuty społeczne jednostek: położenie materialne, cechy osobowości, postawy i orientacje życiowe.

Omówimy pokrótce problemy poruszane w każdym z tych kontekstów.

### Zawód jako przedmiot badań

Socjolog powie, że, jako przedmiot badań, zawód jest „zmienną wyjaśnianą”. Najwięcej uwagi w tym zakresie poświęcono „wyjaśnianiu” i opisowi funkcjonowania rozmaitych środowisk zawodowych. Na tym też przykładzie zilustruję zainteresowania badawcze problematyką zawodu *per se*. Inny rozległy obszar badań, o którym tylko wspomnę, ogniskuje się wokół satysfakcji z pracy zawodowej, związanych z nią orientacji, aspiracji i wartości (Robinson i in. 1969; Hall 1986; Hamilton, Wright 1986). Jest to domena psychologów, socjologów i badaczy z pogranicza obu tych dziedzin.

Charakterystyka środowisk nauczycieli, pracowników biurowych, sprzedawców w sklepach, kategorii robotników czy rolników należy do kanonu studiów empirycznych w socjologii. Przeważają monografie, w których dominuje opis standardu materialnego reprezentantów poszczególnych grup zawodowych, ich stylu życia, kultury i norm rządzących zachowaniami oraz relacji z otoczeniem społecznym. W latach dwudziestych i trzydziestych, na fali rozwoju badań empirycznych w socjologii amerykańskiej, studia monograficzne stały się podstawowym elementem warsztatu metodologicznego. Robert Park i jego współpracownicy ze szkoły chicagowskiej, a następnie zespół skupiony wokół Everetta Hughesa, badali środowiska zawodowe pod kątem problemu integracji i kształtowania się więzi w społecznościach podlegających gwałtownej urbanizacji. W tym okresie zajmowano się zwłaszcza reprezentantami dolnych szczebli drabiny stratyfikacyjnej (kelnerka, tancerka w kabarecie, sprzedawczyni, tragarz) (Nosow, Form 1962). W późniejszych latach zakres tych badań znacznie się rozszerzył. W studium nad pielęgniarkami z lat czterdziestych, Deveroux i Weiner (1962) analizowali zgodność między normami tych ról zawodowych a społeczną rolą kobiet. W badaniach przeprowadzonych przez Seidmana (1962) praca telefonistek była przyczynkiem do dyskusji nad formowaniem się konfliktowych orientacji i dążeń wśród pracowników zajmujących pozycje z pogranicza pracy fizycznej i umysłowej. Charakterystykę społecznej izolacji, wynikającej z separacji przestrzennej, zawiera opracowanie Cottrella (1962) na temat pracowników fizycznych na kolei. Setki innych analiz poświęcono specyficznym problemom, z którymi stykają się w swej pracy sprzedawcy sklepowi (Pearson i in. 1957), urzędnicy (Homans 1953), majstrowie (Roethlisberger 1945) i robotnicy (Hamilton 1964). Jednak zdecydowanie najczęściej analizowaną kategorią stali się *professions*, a więc lekarze, prawnicy, inżynierowie, nauczyciele – najogólniej mówiąc, wszystkie zawody wymagające specjalistycznych kwalifikacji, potwier-

dzonych posiadaniem dyplomu wyższej uczelni, mające zagwarantowany prawnie status „profesji”, których reprezentanci uznawani są w swej dziedzinie za ekspertów (Larson 1977). Monografie środowisk zawodowych mają u swych źródeł silne wsparcie epistemologiczne – jest nim przekonanie, że różniczkowanie mapy zawodowej poszerza wiedzę o procesach społecznych.

Niezależnie od strony opisowej, studia nad funkcjonowaniem grup zawodowych bywają też punktem wyjścia do szerszych uogólnień, dotyczących np. dynamiki struktur i instytucji. Kłasyfikacyjnym przykładem są prace Webera (1947) nad elitami intelektualnymi społeczeństw Dalekiego Wschodu – np. nad *literati* w Chinach – które ukazywały mechanizmy monopolizacji przywilejów i władzy opartej na kapitale intelektualnym. W późniejszym czasie nurt ten kontynuowali reprezentanci szkoły instytucjonalnej: Veblen (1946), Commons (1918), Perleman (1928), socjologia zawodów krzyżowała się tutaj z socjologią przemysłu i ekonomiką pracy. Natomiast w zakresie studiów nad przemianami struktury społecznej żywe zainteresowanie wzbudzała zawsze kwestia tzw. proletaryzacji pracowników umysłowych. Pytanie, na które starali się odpowiedzieć – jako jedni z pierwszych – Speier (1939), Dreyfuss (1938), a także inni badacze, głównie z kręgu socjologii niemieckiej, dotyczyły tego, w jakim stopniu pracownicy umysłowi upodobniają się pod względem sytuacji zawodowej i statusu do środowisk robotniczych, a tym samym – czy jeden z podstawowych podziałów utrzymuje się, czy też ulega zatarciu; dyskusje na ten temat prowadzone są do chwili obecnej. W kontekście problematyki makrostrukturalnej warto przypomnieć, że Le Play i Both (1902), prowadząc pionierskie badania nad obszarami biedy XIX-wiecznego Londynu, ujmowali je przez pryzmat warunków życia środowisk zawodowych dotkniętych ubóstwem.

W polskiej socjologii rozwój badań nad różnymi grupami zawodowymi nastąpił po wojnie, w ramach szeroko zakrojonego programu studiów nad przemianami klasy robotniczej i inteligencji. Powstające na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych monografie kategorii zawodowych: urzędników, inżynierów i robotników różnych specjalności zmierzały nie tylko do socjograficznego opisu tych środowisk, ale – w zamierzeniu autorów – miały także dostarczyć kategorii pojęciowych służących analizie dynamiki społeczeństwa socjalistycznego (m.in. Kowalewski 1962; Lutyńska 1965; Malanowski 1962). W ciągu następnego dziesięciolecia monograficzny nurt zainteresowań w polskiej socjologii zawodów znacznie osłabł. Stale kontynuowane analizy środowisk chłopskich są na tym tle wyjątkiem (Gorlach 1995).

### Zawód jako narzędzie konceptualizacji i operacjonalizacji

W empirycznej refleksji pozycje zawodowe zajmowane przez ludzi są najczęściej stosowanym wskaźnikiem ich miejsca w strukturze społecznej. Badacze odwołują się tu do racji teoretycznych, uzasadniających kluczową rolę zróżnicowania zawodowego w kształtowaniu podziałów społecznych, popierając owe racje argumentami empirycznymi i względami praktycznej użyteczności.

Spójnego ujęcia roli podziałów zawodowych w procesach strukturyzacji dostarcza funkcjonalna teoria uwarstwienia społecznego. Jej twórcy, Davis i Moore (1945), zarysowali globalną wizję tych mechanizmów. Podstawowa teza głosi, że centralnym wymiarem systemu uwarstwienia jest hierarchia pozycji o nierównej, funkcjonalnej ważności. Różnią się one stopniem, w jakim wykonawcy ról przypisanych tym pozycjom zaspokajają potrzeby społeczne. Pozycje są obsadzone przez jednostki zgodnie z ich umiejętnościami i poziomem kwalifikacji oraz wynagradzane według ważności funkcjonalnej. Propozycje Davisa i Moore'a podlegały twórczym

reinterpretacjom, a ich oryginalne tezy zostały wzbogacone o nowe uogólnienia. Istotę mechanizmów stratyfikacyjnych dokonujących się na bazie systemu zawodowego uwydatniają przede wszystkim dwa argumenty:

Po pierwsze, fakt, iż o ważności tego systemu rozstrzyga jego funkcja w całościowo ujmowanym systemie społecznym. Z teorii wynika, że w biografii jednostek role zawodowe są czymś w rodzaju stacji przekaźnikowych, do których prowadzą określone kariery edukacyjne i inne formy aktywności podejmowane z myślą o pracy zawodowej. Objęcie danej roli jest zakończeniem pewnego etapu w życiu jednostek, świadectwem sukcesów lub niepowodzeń. Równocześnie jest to punkt wyjścia do dalszych dokonań. Praca zawodowa jest podstawą utrzymania, określa dostęp do cenionych dóbr, kształtuje samoocenę i poziom satysfakcji życiowej. Syntetyczną charakterystykę tych zależności może stanowić często cytowane stwierdzenie Duncana, że zawód jest zmienną pośredniczącą między dwoma innymi kluczowymi ogniwami stratyfikacji (1961; s. 116–117). Z jednej strony, są to wymogi obsadzania ról zawodowych, określone przez poziom wykształcenia, z drugiej zaś – rozmaite nagrody otrzymywane za pełnienie tych ról, a przede wszystkim: dochody i prestiż społeczny. Fakt, że zawód jest ogniwem pośredniczącym przesądza o jego centralnej roli w procesie strukturyzacji społecznej.

Kolejnym istotnym argumentem jest uniwersalność wymiaru stratyfikacji społeczno-zawodowej rozpatrywanej z perspektywy funkcjonalnej. Teza ta była silnie propagowana na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych w teoriach „społeczeństwa przemysłowego” (Kerr i in. 1960), a dodatkowe uzasadnienie znalazła w analizach nad uwarstwieniem społecznym, odwołujących się do ideologii uniwersalizmu. Jej czołowi reprezentanci, Blau i Duncan (1967), argumentują, że we wszystkich społeczeństwach objętych cywilizacją przemysłową te same role zawodowe mają zbliżoną treść, są zorganizowane według podobnych reguł, a ponadto obowiązują podobne zasady ich obsadzania i wynagradzania, odpowiednio do funkcjonalnej ważności zawodu. Wiele przemawia za słusnością tej tezy. Z międzykrajowych badań porównawczych nad procesami alokacji do ról zawodowych i dystrybucją zarobków wynika, że u ich podłoża tkwią wspólne prawidłowości, niezależnie od różnic poziomu gospodarczego między krajami i odmiennych tradycji kulturowych (Treiman, Roos 1983; Treiman, Yip 1989).

Role zawodowe rozpatruje się w teorii socjologicznej nie tylko jako ogniwa mechanizmu, który utrzymuje społeczeństwo w stanie funkcjonalnej równowagi. Z innego punktu widzenia stanowią one ośrodek formowania się kategorii dążących do realizacji odrębnych interesów. Wątek ten występował już u Webera (1978), który wskazywał na zróżnicowanie szans rynkowych jako główne źródło barier, kształtujących się m.in. na bazie odmiennych kwalifikacji i innych zasobów, traktowanych jako kapitał otwierający jego posiadaczom dostęp do określonych pozycji zawodowych.

W czasach, gdy Weber zajmował się tą problematyką, system zawodowy wyodrębnił się już ze struktur feudalnych, ale nie był jeszcze tak istotnym czynnikiem podziałów i hierarchii stratyfikacyjnych jak obecnie. Dopiero po okrzepnięciu kapitalizmu, w pierwszych dekadach XX stulecia, role zawodowe i „kapitał kwalifikacji” weszły na scenę społeczną. Neoweberyści, analizujący ich wpływ na kształtowanie się dystansów i barier między ludźmi, wskazują, że procesy strukturyzacji są efektem działań i strategii podejmowanych przez zorganizowane grupy zawodowe. Dokonuje się to w drodze przetargów, gdzie argumentem w walce o korzystną pozycję na rynku pracy są nie tylko faktycznie posiadane kwalifikacje, ale także pewne symboliczne atuty podniesione do rangi formalnych warunków dostępu do uprzywilejowanych zawo-

dów i stanowisk. Taką formalną barierą jest np. konieczność posiadania dyplomu wyższych studiów czy jakiegokolwiek innego świadectwa, które organizacje profesjonalne i związki zawodowe egzekwują przy rekrutacji do zawodów. Z upływem czasu wymiaru symbolicznego, w dosłownym sensie, nabiera również siła tradycji – przykładem są dążenia niektórych grup zawodowych do utrzymania korzystnej pozycji płacowej wyłącznie z racji otrzymywania wysokich dochodów w przeszłości. Argument o konieczności zachowania *status quo* jest tu podstawą roszczeń płacowych w sporach z pracodawcami, państwem i innymi grupami zawodowymi. Podziały zawodowe są dobrą, bo stosunkowo przejrzystą, podstawą do formalizowania zasad dystrybucji wynagrodzeń. W rękach dyrekcji i organizacji związkowych szczegółowe taryfikatory płac przypisanych pozycjom zawodowym są wygodnym instrumentem w negocjacjach o zarobki i inne przywileje materialne.

Rzecz jasna, nie we wszystkich grupach zawodowych konsolidacja wokół wspólnych dążeń zarysowuje się z jednakową siłą. Najlepiej zorganizowane i dbające o zwartość swych szeregów są środowiska specjalistów w zawodach umysłowych (ang. *professions*, fr. *cadres*), grupy biznesu i wykwalifikowani robotnicy. Natomiast jednostki o niskich kwalifikacjach, wykonujące jedynie prace dorywcze, oraz margines społeczny nie podejmuje długofalowych strategii kolektywnej obrony interesów i nie identyfikują się z określonymi rolami zawodowymi. W tym przypadku wykonywany zawód, czy raczej zajęcie, jest słabszym wyznacznikiem statusu niż w grupach silniej zintegrowanych wokół ról zawodowych.

Dla Giddensa (1973), Parkina (1979), Goldthorpe'a (1982) i czołowych kontynuatorów myśli Webera, a także innych autorów opisujących strukturogenne efekty działań zorganizowanych grup nacisku (Boltanski 1987), w sferze systemu zawodowego ogniskują się procesy przesądające o głębi podziałów i nierówności społecznych. Zreasumujemy. Jest to płaszczyzna „wykluczania” słabszych grup przez silniejsze. Silniejsi uzyskują wyższe zarobki, mają lepszą pracę, uregulowane warunki awansu i gwarancję stałego zatrudnienia. Słabsi walczą o redystrybucję tych przywilejów na swoją korzyść, stosując – jak by to powiedział Parkin – rozmaite strategie „uzurpacji” (1979; s. 74 – 75).

Jeszcze inne aspekty eksponowane są w neomarksizmie. Tradycyjnie dla tej orientacji podziały zawodowe rozpatruje się jako element szerszego układu stosunków dominacji i podległości zachodzących między pracodawcami, właścicielami kapitału i pracownikami najemnymi. Role zawodowe są tu elementem kontroli sprawowanej przez kierownictwo zakładu pracy nad pracownikami w zakresie organizacji, sposobu wykonywania zadań i zasad wynagradzania. Są one wręcz tworzone po to – argumentują neomarksyści – aby za pośrednictwem szczegółowo ustalonych obowiązków pozbawić pracowników samodzielności (Bravermann 1974; Burawoy 1985; Scase 1992). Określone usytuowanie jednostek w sieci tych stosunków przesądza o ich losach życiowych. Aczkolwiek w interpretacjach neomarksistowskich mechanizmy różnicowania zawodowego nie są główną siłą napędową, ale raczej pochodną bardziej podstawowych mechanizmów strukturyzacji społecznej (związanych z kontrolą środków produkcji), położenie klasowe jednostek zdefiniowane w ten sposób zalega się w większym lub mniejszym stopniu z wykonywanym zawodem. Autorzy analiz empirycznych są tego świadomi i – w praktyce – operacjonalizują podziały klasowe w terminach rozmaitych aspektów sytuacji zawodowej badanych. Bierze się więc pod uwagę złożoność pracy, miejsce w hierarchii organizacyjnej i stopień autonomii w zakresie realizowanych zadań, traktując je jako charakterystyki usytuowania w ramach stosunków produkcji (Wright 1989).

Wsparcie dla uzasadnień teoretycznych są argumenty empiryczne. Zawód jako kategoria analizy socjologicznej silniej koreluje z wszystkimi ważnymi wyznacznikami społecznego statusu, takimi jak poziom dochodów, zasoby materialne, prestiż, styl życia czy zakres władzy niż którakolwiek z tych zmiennych z pozostałymi, co potwierdzają wyniki analiz prowadzonych w różnych krajach. Na przykład w Polsce wielkość korelacji pozycji zawodowej z wymienionymi przed chwilą cechami nie schodzi poniżej 0,33 – 0,35, podczas gdy zarobki korelują z nimi na poziomie 0,25 – 0,28, a jest to drugi z kolei, najsilniejszy korelat pozycji społecznej (Domański 1995, s. 67).

Oprócz przesłanek teoretycznych i empirycznej trafności, ważnym argumentem jest kwestia „operatywności” zmiennych, która musi być brana pod uwagę przy wyborze wskaźnika pozycji społecznej. Szczególnie istotne są dwa aspekty tego problemu. Pierwszy dotyczy dostępności informacji wykorzystywanych przy konstrukcji zmiennych. Informacje o wykonywanym zawodzie są stosunkowo łatwe do ustalenia. Na przykład w badaniach typu surveyowego można je uzyskać za pomocą zrozumiałych dla respondenta, prostych pytań. Nie poruszają one drażliwych kwestii, co zazwyczaj negatywnie wpływa na jakość zebranego materiału, a zwłaszcza obniża jego wiarygodność. W porównaniu z pytaniem o zawód, większe niebezpieczeństwo zafałszowań stwarzają pytania o dochody, standard materialny i aktywność kulturalną.

Drugim aspektem operatywności są korzyści wynikające z posługiwania się standardowymi wskaźnikami pozycji społecznej. Narzędziem operacjonalizacji zawodu są rozmaite skale (czyli ciąg kategorii zawodowych z przypisanymi im wielkościami, określającymi pozycje kategorii w wymiarze hierarchicznym) i klasyfikacje, które – w odróżnieniu od skal – są zestawem kategorii reprezentujących (w języku metodologów) „nominalny” poziom pomiaru, czyli różniących się pod względem jakości, a nie stopnia. Obejmują z reguły od kilkudziesięciu do kilkuset kategorii, które łączy się ze sobą w bardziej podstawowe grupy, wyodrębnione stosownie do celu analizy, tak aby odzwierciedlały istotne podziały między ludźmi.

Zarówno skale, jak i klasyfikacje raz skonstruowane, są pewnymi standardowymi narzędziami, które wykorzystuje się następnie w rozmaitych analizach, dołączając je do zbiorów danych. Najbardziej znanym standardem w socjologii empirycznej są skale zawodów według kryterium prestiżu i statusu społeczno-ekonomicznego. Przedstawiono wiele teoretycznych uzasadnień, pozwalających traktować oceny prestiżu zawodów, funkcjonujące w świadomości społecznej, jako syntetyczną charakterystykę statusu jednostek wykonujących określone zawody (Hiller 1947; Kahl 1957; Barber 1957), choć część autorów uważa, że tak rozumiany prestiż nie identyfikuje pozycji stratyfikacyjnej, ale całkiem inny wymiar – bardzo ogólnie rozumianej przez ludzi oceny zawodu, określanej przez badaczy mianem *goodness* (Goldthorpe, Hope 1974; Blaikie 1977).

Skale prestiżu zaczęto konstruować już od lat dwudziestych, na podstawie ocen przypisywanych przez respondentów zawodom reprezentującym podstawowe segmenty struktury społecznej. Badania te zapoczątkowano i kontynuowano w Stanach Zjednoczonych (Counts 1925; Smith 1943; Siegel 1971), a od lat pięćdziesiątych prowadzi się je także w innych krajach – do chwili obecnej hierarchie prestiżu ustalono dla około 60 społeczeństw (Treiman 1977). Jeszcze częściej stosowanym narzędziem są indeksy pozycji społeczno-ekonomicznej, przy których opracowywaniu, oprócz prestiżu, bierze się ponadto pod uwagę przeciętny poziom wykształcenia, średnie dochody uzyskiwane w zawodach, a czasami jeszcze wybrane elementy położe-

nia materialnego, uczestnictwa w kulturze i inne zmienne odzwierciedlające ważne wyznaczniki miejsca jednostek w strukturze społecznej (autorem najbardziej popularnej skali społeczno-ekonomicznego statusu jest Duncan [1961]; zob. też Blishen [1958], Ganzeboom i in. [1992]). Głównym przedmiotem refleksji metodologicznej w tej dziedzinie jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, za pomocą, jakich kryteriów konstruować skale i jakie cechy uwzględnić, aby pogrupować zawody w kategorii odzwierciedlające najistotniejsze podziały oraz dystanse między ludźmi.

### Zawód jako zmienna wyjaśniająca

Wymienione tu argumenty teoretyczne i empiryczne oraz względy praktycznej użyteczności przesądzają, że odwoływanie się do pozycji zawodowych wydaje się zabiegiem naturalnym w każdej sytuacji, w której istnieje potrzeba wskazania „strukturalnego” podłoża więzi między ludźmi, ich zachowań, postaw, tożsamości społeczno-kulturowej, mechanizmów dziedziczenia statusu, kształtowania się nierówności i trwałych podziałów. Jest to najbardziej rozpowszechniony typ zastosowań „zawodu” jako kategorii analizy socjologicznej. Zawód jest tu zmienną wyjaśniającą, definiowaną jako cecha jednostek, która implikuje stany obiektywne i świadomościowe.

Jednym z wielu nurtów poszukiwań badawczych, w których pozycja zawodowa sytuuje się po stronie zjawisk wyjaśniających, są studia nad funkcjonowaniem osobowości. Wnikliwych ustaleń w tej kwestii dostarczyły m.in. badania Kohna i Schoolera (1973), prowadzone od lat sześćdziesiątych w Stanach Zjednoczonych, replikowane w Polsce, Japonii i w kilku innych krajach. Autorzy posłużyli się rozbudowanym konceptualnie schematem, który przełożyli na modele analiz statystycznych, pozwalających prześledzić związki między wieloma elementami sytuacji zawodowej (m.in. samosterownością, złożonością i czasem pracy) a różnymi wymiarami osobowości jednostek, takimi jak: autorytaryzm, elastyczność intelektualna, poczucie lęku i ocena własnej wartości. W innych analizach, w których zawód ma coś wyjaśnić, stosuje się go najczęściej do „wyjaśniania” takich faktów społecznych jak: zarobki, dochody, intensywność interakcji towarzyskich, stopień alienacji, frustracji, stresów, satysfakcja życiowa, religijność, poglądy ekonomiczno-polityczne i preferencje wyborcze badanych osób.

### Tematyka i obszary badań

Przegląd zawartości *Sociological Abstracts* z początku lat dziewięćdziesiątych wskazuje, że w obszarze rzeczywistości badanej przez socjologów w kategoriach zawodu zdecydowanie dominującym tematem są różnice społeczne związane z płcią. Około 20% wszystkich artykułów dotyczących spraw zawodu i pracy poświęcano różnym aspektom odmiennej sytuacji społecznej mężczyzn i kobiet. Najczęściej analizowanymi problemami są: tzw. segregacja zawodowa, czyli koncentracja kobiet w zawodach gorzej płatnych i o niższym statusie społecznym (Jacobs 1992), nierówności zarobków, odmienny przebieg karier oraz niejednakowe wzory mobilności zawodowej mężczyzn i kobiet (Martin 1990; Roach 1990), a także satysfakcja z pracy – wynikiem, który przyciąga uwagę badaczy jest zaskakująco wysoki poziom satysfakcji kobiet; niejednokrotnie wyższy niż u mężczyzn (Loscoco 1990; Hakim 1991; Loscoco, Spitze 1991).



Kolejne miejsca w rankingu problemów analizowanych najczęściej w kontekście zawodu zajmują: funkcjonowanie związków zawodowych (7% artykułów), różnice zarobków między różnymi zawodami (7%), bezpieczeństwo pracy, warunki zdrowotne i kontrola środowiska pracy w tym zakresie (6%), organizacja pracy (6%), stosunki etniczne i rasowe między grupami zawodowymi (5%) oraz problematyka bezrobocia i zatrudnienia (po 4%) (Abrams 1993).

Klasyczne nurty rozważań nad rzeczywistością społeczną, ujmowaną w kategoriach podziałów zawodowych, są kontynuowane; stale podejmuje się próby doskonalenia metodologicznego warsztatu tych badań, a w ramach klasycznych tematów pojawiają się nowe elementy.

W studiach monograficznych nad środowiskami zawodowymi w centrum uwagi pozostaje kategoria *professions*. Od lat siedemdziesiątych nastąpiło widoczne przesunięcie – od opisu rozmaitych sposobów zabiegania o wejście do tej kategorii, do problematyki władzy: związanej z dominacją kulturą *professions*, tworzenia przez nich wpływowej ideologii i oddziaływania na politykę rządów (Krause 1988; Larson 1988; Burrage, Torstendahl 1990). Poza tym sporo miejsca poświęca się pozycji kobiet w tym środowisku (Abbot 1988) oraz zmianie funkcji społecznych. W jednym z ostatnich studiów poświęconych tej problematyce Brint (1991) pokazuje słabnące zainteresowanie altruistycznym wizerunkiem „służby dla społeczeństwa” na rzecz roli eksperta, charakteryzującego się trzeźwym pragmatyzmem.

Pewnym *novum* w badaniach są systematyczne próby wglądu w treść pozycji i ról zawodowych. Największe sukcesy mają tu socjologowie amerykańscy, korzystający z bogatego zbioru danych obejmującego ponad 40 cech zawodów dla ponad 12 tys. ról zawodowych, zewidencjonowanych w *Dictionary of Occupational Titles* (Cain, Treiman 1981). W analizach prowadzonych m.in. przez Spaetha (1979), Barona i Bielby (1980), Parcel i Benefo (1987) wyszczególnia się rozmaite wymiary zawodu, takie jak poziom kwalifikacji, stopień uciążliwości, oddziaływanie warunków środowiskowych (temperatura, hałas, oświetlenie), złożoność wykonywanych zadań czy miejsce w hierarchii organizacyjnej. Z jednej strony, podejmowane są próby pomiaru natężenia tych cech; krok naprzód polega na zastosowaniu procedur ilościowych, podczas gdy dotychczasowe analizy treści pracy poprzestawały na opisie. Z drugiej strony, autorom chodzi o pokazanie, że pozycja zawodowa to jednak coś więcej niż prestiż i wymiar statusu socjoekonomicznego oraz że te pomijane dotąd wymiary specyfikują ważne aspekty położenia społecznego jednostek.

Starym problemem, któremu zaczęto poświęcać więcej uwagi w nowym kontekście, jest kontrowersyjna teza o postępującej proletaryzacji zawodów umysłowych pod wpływem mechanizacji i automatyzacji, wysunięta przez Marksa i podtrzymywana głównie przez część badaczy z kręgu marksistów (Braverman 1974). Spór o to, czy procesy racjonalizacji pracy powodują obniżenie poziomu wymaganych kwalifikacji, czy przeciwnie – następuje ich wzrost, ma kilkudziesięcioletnią historię, ale w latach osiemdziesiątych w sposobie podejścia do tego problemu dokonano istotnego postępu. Po pierwsze, wyodrębniono dwa różne aspekty tego procesu, oddzielając od: zmian stopnia złożoności ról zawodowych, czyli ich treści, zmiany w strukturze zawodowej, które wpływają na stopień złożoności owych ról. Analizy wieloletnich trendów wskazują, że zmiany treści zawodów, same w sobie, oraz zmiany strukturalne mogą postępować w przeciwnym kierunku, czego efektem jest brak jednoznacznych tendencji (Spencer 1983; 1990). Po drugie, zjawiska dekwalfikacji (*deskilling*) i wzrostu wymagań kwalifikacyjnych (*upgrading*) zaczęto badać różnymi metodami. Oprócz studiów wybranych przypadków (*case studies*) urzędnika bankowego czy agenta w biurze podróży (Adler 1988; Albin,

Appelbaum 1988), podejmowane są próby kwantyfikacji globalnych trendów przy zastosowaniu technik statystycznych (Wright, Singelman 1982), co pozwala pełniej zobrazować te procesy.

W zakresie klasycznej problematyki stratyfikacyjnej – ujmowania hierarchii i barier społecznych w kategoriach zawodowych – niewiele to zmieniło; może z wyjątkiem studiów nad procesami wyodrębniania się grup zawodowych pod wpływem mechanizmów instytucjonalnych. W ciągu ostatnich 30 lat problem ten znalazł się w orbicie teorii tzw. segmentacji rynku pracy, w której podziały zawodowe traktowane są jako jedna z płaszczyzn „segmentacji”. Zjawisko to polega na odmiennym funkcjonowaniu segmentów – czyli sektorów gospodarki, branż, firm, zawodów – pod względem zasad wynagradzania, rekrutacji, awansowania i szeroko rozumianych warunków pracy. Jak zwykle, otwarcie nowej perspektywy teoretycznej wiąże się z koniecznością porządkowania mapy pojęciowej, czego efekty uwidoczniają się w znanych koncepcjach „wewnętrznych” rynków zawodowych (uprzywilejowanych finansowo i zapewniających pracownikom korzyści socjalne) i rynków „peryferyjnych” (Althausen, Kalleberg 1981). Równocześnie, nowe hipotezy badawcze są testowane na gruncie empirycznym. Także w tej sferze zainteresowań analizy ilościowe są nowym elementem warsztatu badawczego – do lat osiemdziesiątych nie prowadzono ich w większej skali (Kalleberg, Berg 1987).

Oczywiście pole zastosowań kategorii „zawodu” stale się rozszerza wraz ze stopniowym wkraczaniem na słabiej przedtem badane obszary stratyfikacji – przykładem są analizy wzorów wyboru małżonków czy wzorów stosunków towarzyskich (Goldthorpe 1980; Fisher 1982). Badacze są jednak świadomi, że zawód nie identyfikuje wielu ważnych elementów umiejscowienia jednostek w strukturze społecznej. Empiryczne badania Wrighta (1989) nad strukturą klasową czy wspomniane studia nad segmentacją rynku pracy dobrze ilustrują obecność innych opcji w zakresie ujmowania położenia społecznego. Jeśli jednak zsumujemy przesłanki teoretyczne, empiryczne i взгляды operacyjnej użyteczności, to trzeba stwierdzić, że tym alternatywnym rozwiązaniom trudno konkurować z zawodem.

## Potrzeby, problemy, propozycje nowych rozwiązań

Wskażmy na koniec rosnące potrzeby rozstrzygnięcia kilku problemów, związanych z pomiarem pozycji społecznej w terminach zawodu, pozostających dotąd na drugim planie.

Dotyczą one, po pierwsze, postulatu, aby przy konstruowaniu skal pozycji społeczno-zawodowej brać pod uwagę informacje na temat cech położenia społecznego kobiet. Najbardziej znane i wykorzystywane przez socjologów skale statusu społeczno-ekonomicznego opracowano na podstawie danych o dochodach i wykształceniu mężczyzn. Jednakże posługiwano się nimi również w analizach prowadzonych na zbiorowościach obejmujących kobiety, co – z czasem – wielu autorów uznało za zabieg podważający trafność wskaźnikową tych skal (Powers, Holmberg 1978; Boyd i in. 1982). Z czasem podjęto próby rozwiązania tego problemu, konstruując skale statusu społeczno-ekonomicznego na podstawie cech stratyfikacyjnych, tak kobiet, jak i mężczyzn (np. Featherman, Stevens 1982) lub wyłącznie cech kobiet (Blishen, Carrol 1978), a następnie starano się ustalić, czy włączenie informacji o kobietach prowadzi do wniosków odmiennych niż dotychczasowe. Zależności, które na tej podstawie stwierdzono, różniły się wprawdzie od otrzymanych metodą tradycyjną, ale nie były to różnice znaczące i nie zmieniły istoty sformułowanych konkluzji. Uzyskano więc pewne ustalenia. Pozostaje kwestia sensowności szerszego wykorzystania nowych skal.

Kolejny problem dotyczy tego, w jaki sposób określać położenie społeczne osób niepracujących, które nigdy nie miały zawodu (np. uczniowie, studenci i wiele gospodyń domowych), a także osób obecnie nie pracujących, ale mających zajęcia zarobkowe w przeszłości (bezrobotnych, rencistów, emerytów). I w tym przypadku zaproponowano pewne rozwiązania (m.in. Erikson 1984; Savage i in. 1992; Breen, Whelan 1995), nie uwzględniane przez większość badaczy, korzystających z konwencjonalnych, łatwiej dostępnych narzędzi pomiaru.

Nie dokonano też ustaleń w kwestii, jak identyfikować status społeczny osób wykonujących kilka zajęć jednocześnie. Rozstrzygnięcia wymaga przede wszystkim to, czy uwzględnienie informacji o więcej niż jednym zawodzie jest rzeczywiście niezbędne do określenia statusu społecznego jednostek, a jeśli tak, to w jakich sytuacjach i w jaki sposób wykorzystywać informacje o dodatkowej pracy zawodowej do konstrukcji wskaźnika globalnej pozycji.

Ostatnia sprawa to badania porównawcze. Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte są okresem rosnącego zaangażowania badaczy w międzynarodowe projekty, co narzuca konieczność posługiwania się porównywalnymi wskaźnikami tych samych zjawisk, funkcjonujących w ramach różnych kultur i społeczeństw. Najistotniejsze są oczywiście poczynania, które mają zwiększyć porównywalność zawodu jako narzędzia pomiaru pozycji społecznej. Prowadzone są prace zarówno nad klasyfikacjami, jak i nad skalami zawodów. Jeśli chodzi o klasyfikacje, to powszechnie stosowanym standardem stała się Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Zawodów (ISCO 1988). Posługiwanie się nią jako standardem nie wyklucza modyfikacji w zależności od istoty analizowanego problemu i specyfiki poszczególnych krajów. Z kolei nowym rozwiązaniem w zakresie stosowania międzynarodowych skal zawodów jest Międzynarodowy Standardowy Indeks Społeczno-Ekonomicznej Pozycji Zawodowej, opracowany na podstawie danych z 16 krajów, dla mężczyzn (Ganzeboom i in. 1992). W zamierzeniu autorów ma to być odpowiednik skali Duncana (1961) na forum międzynarodowym. Jest to drugie – po Standardowej Międzynarodowej Skali Prestiżu Zawodów opracowanej przez Treimana (1977) – narzędzie mające służyć komparatystyce międzykrajowej.

## Literatura

**Abbot A.** 1988

*The System of Professions*. Chicago: University of Chicago Press.

**Abrams M.** 1993

*Sociology of Work and Occupations*. „Annual Sociological Review”, vol. 15, s. 42 – 67.

**Adler P.S.** 1988

*Automation, Skill and the Future of Capitalism*. „Berkeley Journal of Sociology”, vol. 33, s. 1 – 36.

**Albin P., Appelbaum E.** 1988

*The Computer Rationalization of Work*. W: Jenson J. i in. (ed.): *Feminization of the Labor Force*. New York: Oxford University Press.

**Althausen R.P., Kallberg A.L.** 1981

*Firms, Occupations, and the Structure of Labor Markets: a Conceptual Analysis*, s. 119 – 149. W: Berg I. (ed.): *Sociological Perspectives on Labor Markets*. New York: Academic Press.

**Atkinson P., Meager N.** 1985

*Changing Work Patterns*. London: MEDO.

**Barber B.** 1957

*Social Stratification. A Comparative Analysis of Structure and Process.* New York: Harcourt, Brace & Company.

**Baron J.N., Bielby W.T.** 1980

*Bringing the Firms Back in: Stratification, Segmentation, and the Organization of Work.* „American Sociological Review”, vol. 45, s. 737 – 765.

**Bell D.** 1973

*The Coming of Post-Industrial Society.* New York: Penguin Books.

**Biau P.M., Duncan O.D.** 1967

*The American Occupational Structure.* New York: Academic Press.

**Blaikie N.** 1977

*The Meaning and Measurement of Occupational Prestige.* „Australian and New Zealand Journal of Sociology”, vol. 13, s. 102 – 115.

**Blishen B.** 1958

*The Construction and Use of an Occupational Class Scale.* „Canadian Journal of Economic and Political Science”, vol. 24, s. 519 – 531.

**Blishen B., Carrol W.R.** 1978

*Sex Differences in a Socioeconomic Index of Occupations in Canada.* „Canadian Review of Sociology and Anthropology”, vol. 15, s. 352 – 371.

**Boltanski** 1987

*Making the Class: Cadres in French Society.* Cambridge: Cambridge University Press.

**Both C.** 1902

*Life and Labor of the People in London.* New York: Macmillan.

**Boyd M., McRoberts H.** 1982

*Women, Men and Socioeconomic Indices: an Assessment,* W: Powers M. (ed.): *Measures of Socio-Economic Status. Current Issues.* Colorado: Westview Press Inc., s. 129 – 159.

**Bravermann H.** 1974

*Labor and Monopoly Capital.* New York: Monthly Review Press.

**Breen R., Whelan C.T.** 1995

*Gender and Class Mobility: Evidence from the Republic of Ireland.* „Sociology”, vol. 29, s. 1 – 23.

**Brewer R.I.** 1986

*A Note on the Changing Status of the Registrar General's Classification of Occupations.* „British Journal of Sociology”, vol. 37, s. 131 – 140.

**Brint S.** 1991

*In an Age of Experts. The Changing Role of Professionals in Politics and Public Life.* Princeton: Princeton University Press.

**Burawoy M.** 1985

*The Politics of Production: Factory Regimes under Capitalism and Socialism.* London: Verso.

**Burrage R., Torstendahl R.** 1990

*Professions in Theory and History.* London: Sage.

**Cain P.S., Treiman D.J.** 1981

*The Dictionary of Occupational Titles as a Source of Occupational Data.* „American Sociological Review”, vol. 46, s. 253 – 278.

**Caplow T.** 1964

*Sociology of Work.* New York: McGraw – Hill Company.

**Commons J.** i in. 1918

*History of Labor in the United States.* New York: Macmillan.

**Cottrell W.F.** 1940

*The Railroader.* Stanford: Stanford University Press.

**Counts G.S.** 1925

*The Social Status of Occupations: A Problem in Vocational Guidance.* „School Review”, vol. 33.

**Darrah C.** 1994

*Skill Requirements of Work.* „Work and Occupations”, vol. 21, s. 64 – 84.

**Davis, K., Moore W.E.** 1945

*Some Principles of Social Stratification.* „American Sociological Review”, vol. 10, s. 242–249.

**Deveroux, G., Weiner F.R.** 1962

*The Occupational Status of Nurses.* W: Nosow S., Form W.E. (ed.): *Man, Work, & Society. A Reader in the Sociology of Occupations.* New York: Basic Books, s. 486 – 492.

**Domański H.** 1991

*Klasy społeczne, grupy zawodowe, organizacje gospodarcze. Struktura społeczna w krajach rozwiniętego kapitalizmu.* Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

**Domański H.** 1995

*Dlaczego zawód? Problemy pomiaru położenia społecznego w badaniach socjologicznych.* „Ask”, nr 1, s. 61 – 80.

**Dreyfuss C.** 1938

*Occupation and Ideology of Salaried Employee.* New York: Columbia University Press.

**Drudy S.** 1991

*The Classification of Social Class in Sociological Research.* „Sociology”, vol. 42, s. 21 – 41.

**Duke V., Edgell S.** 1987

*The Operationalisation of Class in British Sociology: Theoretical and Empirical Considerations.* „British Journal of Sociology”, vol. 38, s. 445 – 463.

**Duncan O.D.** 1961

*A Socio-economic Index for All Occupations.* W: Reiss A. (ed.): *Occupations and Social Status.* Glencoe: The Free Press, s. 109 – 138.

**Durkheim E.** 1993

*The Division of Labour in Society.* New York: Academic Press.

**Erikson R.** 1984

*Social Class of Men, Women, and Families.* „Sociology”, vol. 18, s. 500 – 514.

**Edgell S.** 1993

*Class.* London – New York: Routledge.

**Edwards A.** 1943

*Comparative Occupational Statistics for the United States 1870–1940.* Washington D.C.: Government Printing Office.

**Featherman D.L., Stevens G.** 1982

*A Revised Socio-Economic Index of Occupational Status: Application in Analysis of Sex Differences in Attainment.* W: Hauser R.M. i in. (eds): *Social Structure and Behavior.* New York: Academic Press, s. 141 – 181.

**Fischer C.** 1982

*To Dwell among Friends.* Chicago: University of Chicago Press.

- Ganzeboom H.B.** i in. 1992  
*A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status*. „Social Science Research”, vol. 21, s. 1 – 56.
- Giddens A.** 1973  
*The Class Structure of the Advanced Societies*. London: Hutchinson.
- Goldthorpe J.H.** 1982  
*On the Service Class: its Formation and Structure*. W: Giddens A., McKenzie G. (eds.): *Social Class and Division of Labour*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 162 – 187.
- Goldthorpe J.H.** 1987  
*Social Mobility and Class Structure in Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Goldthorpe J.H., Hope K.** 1974  
*Social Grading of Occupations*. Oxford: Clarendon Press.
- Gorlach K.** 1995  
*Chłopi, rolnicy, przedsiębiorcy. „Kłopotliwa klasa” w postkomunistycznej Polsce*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Hall R.R.** 1986  
*Dimensions of Work*. London: Sage.
- Hakim C.** 1991  
*Grateful Slaves and Self-made Women: Facts and Fantasy in Women's Work Orientations*. „European Sociological Review”, vol. 7, s. 101 – 121.
- Hamilton R.F.** 1964  
*The Behaviour and Values of Skilled Workers*. W: Shostak A.B., Goldberg W. (eds.): *Blue Collar Work*. New York: Prentice – Hall.
- Hamilton R.F., Wright J.D.** 1986  
*The State of the Masses*. New York: Aldine.
- Hiller E.T.** 1947  
*Social Relations and Structures*. New York: Harper & Brothers.
- Homans G.** 1953  
*Status among Clerical Workers*. „Human Organization”, vol. 12.
- Jacobs J.A.** 1992  
*Introduction*. Tom poświęcony segregacji zawodowej płci. „Work and Occupations”, vol. 19, s. 339 – 341.
- ISCO** 1988  
*International Standard Classification of Occupations*. Geneva: ILO.
- Kahl J.A.** 1957  
*The American Class Structure*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kahl J.A., Duncan O.D.** 1955  
*Comparison of Indexes of Socioeconomic Status*. „American Sociological Review”, vol. 20, s. 317 – 325.
- Kalleberg A.L., Berg I.** 1987  
*Work and Industry. Structures, Markets, and Processes*. New York – London.
- Kerr C., Dunlop J.T., Harbison H., Myers C.A.** 1960  
*Industrialism and Industrial Man*. Cambridge: Harvard University Press.

- Kohn M.L., Schooler C.** 1983  
*Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification.* Norwood: Ablex.
- Kowalewski Z.** 1962  
*Chimicy w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.* Wrocław: Ossolineum.
- Krause E.** 1988  
*Les gildes, l'état et la progression du capitalisme.* „Sociologie et Sociétés”, vol. 20, s. 91–124.
- Larson M.S.** 1979  
*The Rise of Professionalism.* Berkeley: University of California Press.
- Larson M.S.** 1988  
*A propos des professionnels et des experts ou comme il est per utile d'essayer de tout dire.* „Sociologie et Sociétés”, vol. 20, s. 23 – 40.
- Loscoco K.A.** 1990  
*Reactions to Blue-Collar Work.* „Work and Occupations”, vol. 17, s. 157 – 177.
- Loscoco, K.A., Spitze G.** 1991  
*The Organizational Context of Women's and Men's Pay Satisfaction.* „Social Science Quarterly”, vol. 72, s. 3 – 19.
- Lutyńska K.** 1965  
*Pozycja społeczna urzędników w Polsce Ludowej.* Wrocław: Ossolineum.
- Malanowski J.** 1962  
*Robotnicy Warszawskiej Fabryki Motocykli.* Warszawa: PWN.
- Martin E.** 1990  
*Men and Women on the Bench.* „Judicature”, vol. 73, s. 204 – 208.
- Nosow S., Form W.E.** 1962  
*Man, Work, & Society. A Reader in the Sociology of Occupations.* New York: Basic Books.
- Pahl R.E.** 1988  
*On Work: Historical, Comparative, and Theoretical Approaches.* Oxford – New York: Basil Blackwell.
- Parcel T.L., Benefo K.** 1987  
*Temporal Change in Occupational Differentiation.* „Work and Occupations”, vol. 14, s. 514 – 537.
- Parkin F.** 1979  
*Marxism and Class Theory. A Bourgeois Critique.* London: Tavistock.
- Pearson J.B., Baker G.H., Elliot R.D.** 1957  
*Sales Success and Job Satisfaction.* „American Sociological Review”, vol. 22.
- Perlman S.** 1928  
*The Theory of the Labor Movement.* New York: Macmillan.
- Polanyi K.** 1957  
*The Great Transformation.* Boston.
- Powers M.G., Holmberg J.J.** 1978  
*Occupational Status Scores: Changes Introduced by Inclusion of Women.* „Demography”, vol. 15, s. 183 – 204.
- Roach S.C.** 1990  
*Men and Women Lawyers in In-house Legal Departments.* „Gender Sociology”, vol. 4, s. 207

– 279.

**Robinson J.P., Athanasiou R., Head K.B.** 1969

*Measures of Occupational Attitudes and Occupational Characteristics.* Michigan: Ann Arbor.

**Roethlisberger F.** 1945

„*The Foreman*”: *Master and Victim of Double Talk.* „*Harvard Business Review*”, vol. 23.

**Salz A.** 1933

*Occupation.* W: *International Encyclopedia of Social Sciences.* vol. 11, s. 424 – 435. New York: The MacMillan Company.

**Savage M.P., Watt, Arber S.** 1992

*Social Class, Consumption Divisions and Housing Mobility,* s. 52 – 70. W: Burrows R., Marsh C.: *Consumption & Class.* London: MacMillan.

**Sawiński Z., Domański H.** 1994

*Kategorie zawodowe i podziały społeczne.* W: Sawiński Z. (red.): *Klasyfikacje zawodów w badaniach społecznych.* Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Badań Społecznych.

**Scase R.** 1992.

*Class.* Minneapolis: Minnesota University Press.

**Seidman J.** i in. 1962

*Telephone Workers.* W: Nosow S., Form W.E. (eds.): *Man, Work, & Society. A Reader in the Sociology of Occupations.* New York: Basic Books, s. 493 – 503.

**Siegel P.** 1971

*Prestige in the American Occupational Structure.* Nie publikowana rozprawa doktorska. Chicago: University of Chicago Press.

**Speier H.** 1939

*The Salaried Employee in German Society.* New York: Works Progress Administration and Department of Social Science, Columbia University.

**Smith M.** 1943

*An Empirical Scale of Prestige Status of Occupations.* „*American Sociological Review*”, vol. 8.

**Spaeth J.L.** 1979

*Vertical Differentiation among Occupations.* „*American Sociological Review*”, vol. 44, s. 746 – 762.

**Spenner K.** 1983

*Deciphering Prometheus: Temporal Changes in the Skill Level of Work.* „*American Sociological Review*”, vol. 48, s. 824–837.

**Spenner K.** 1990

*Skill: Meanings, Methods, and Measures.* „*Work and Occupations*”, vol. 17, s. 399 – 421.

**Szreter S.** 1984

*The Genesis of the Registrar – General’s Social Classification of Occupations.* „*British Journal of Sociology*”, vol. 35, s. 522 – 546.

**Veblen T.** 1946

*The Instinct of Workmanship.* New York: Viking Press.

**Tonnies F.** 1988 [1887]

*Wspólnota i stowarzyszenie.* Warszawa: PWN.

**Treiman D.J.** 1970

*Industrialization and Social Stratification.* W: Laumann E. (ed.): *Social Stratification Research and Theory for the 1970s.* Indianapolis: Bobbs Merill.



**Treiman D.J.** 1977

*Occupational Prestige in Comparative Perspective*. New York: Academic Press.

**Treiman D.J., Roos P.** 1983

*Sex and Earnings in Industrial Society: a Nine-Nations Comparison*. „American Journal of Sociology”, vol. 89, s. 612 – 650.

**Treiman D.J., Yip K.** 1989

*Educational and Occupational Attainment in 21 Countries*, s. 373–392. W: Kohn M.L. (ed.): *Cross-National Research in Sociology*. London: Sage.

**Turner B.S.** 1988

*Status*. Minneapolis: Minnesota University Press.

**Weber M.** 1978

*Economy and Society*. Berkeley: University of California Press.

**Wright E.O.** 1989

*Debate on Classes*. London: Verso.

**Wright E.O., Singelman J.** 1982

*Proletarianization in the Changing American Class Structure*, s. 176 – 209. W: Burawoy M., Skocpol T. (eds.): *Marxist Inquiries*. Chicago: University of Chicago Press.

## Jarl Bengtsson Rynki pracy przyszłości: wyzwanie dla polityki edukacyjnej\*

Analiza relacji występujących między nowymi technologiami i „zasobami ludzkimi” wymaga równoczesnego stosowania wielu metodologii. Potrzebę tę wymusza złożoność zjawiska. Bogata literatura przedmiotu dotyczy głównie poziomu mikro: przedsiębiorstw i sektorów gospodarki, przede wszystkim zaś – zmian o charakterze ilościowym. Artykuł ujmuje problem z dwóch perspektyw: mikro i makro, lecz dominują wnioski odnoszące się do szerszego planu. Skoncentrowano się w nim na aspekcie zmian i związków występujących między podażą i popytem. W końcowej części zostały określone główne wyznaczniki polityki edukacyjnej rządów w tym zakresie, ze wskazaniem potrzeby rozszerzenia dostępności danych w celu lepszego zrozumienia problemu. Wiąże się to ściśle z pracami nad tym zagadnieniem, podjętymi przez Centrum Badań Edukacyjnych i Innowacji (Centre for Educational Research and Innovation – CERI), działającym przy Organizacji Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD).

\* W wersji angielskiej artykuł był opublikowany w: „European Journal of Education” 1993, nr 2.

**Znaczenie dla państwa „kapitału ludzkiego”** podkreślają i analizują liczni ekonomiści od zakończenia drugiej wojny światowej. W latach osiemdziesiątych nastąpił znaczny wzrost zainteresowania rządów wielu krajów rozwojem zasobów ludzkich, rozpatrywanym w relacji do istniejących systemów edukacji i szkolenia zawodowego. Często dyskutowane są możliwości sprostania przez te systemy wymaganiom międzynarodowej konkurencji oraz wyzwaniom stawianym przez nowe technologie. Nie bez znaczenia w tym kontekście pozostaje występujące w wielu regionach przekonanie, że nowe technologie mogą prowadzić do wzrostu bezrobocia. Pogląd ten utwierdza, widoczny przy globalnym ujmowaniu gospodarki wielu krajów OECD, paradoks polegający na utożsamianiu wzrostu ekonomicznego w długim przedziale czasu z wysokim bezrobociem. Taka szkoła myślenia prowadzi do wyłaniania się wizji społeczeństwa bez pracy, w którym rozwijająca się gospodarka traci zdolność kreowania pełnego zatrudnienia definiowanego tradycyjnie. Inne podejście do wyjaśnienia tego paradoksu ma źródło w przypisywaniu mu cech fenomenu współczesności, który będzie zdolny rozwiązać po wsze czasy pojawiające się zaburzenia i „okiełznać” siły wolnego rynku.

Ostatnio zyskuje zwolenników trzecia szkoła myślenia. Zgodnie z tą szkołą wiele krajów OECD gwałtownie przechodzi w kierunku gospodarki opartej na nowym paradygmacie techniczno-ekonomicznym (Freeman, Soete 1987). Zwolennicy tej koncepcji opierają się na założeniu, że główny zespół nowych technologii będzie zasadniczo zmieniać sposób działania w sferze gospodarki oraz że te technologie, mając znaczny wpływ na przyrost produkcji, będą tym samym prowadzić do rozwoju ekonomicznego i zwiększenia zatrudnienia. Fakt, iż mają one dotychczas relatywnie niewielki wpływ na wzrost produkcji, znajduje wyjaśnienie w innym zjawisku: nasze społeczeństwa nie są w stanie im sprostać pod względem wymaganej innowacyjności w miejscach pracy oraz poziomu wzrostu inwestowania w rozwój zasobów ludzkich. Inaczej mówiąc, przy tego typu interpretacji paradoksu wzrostu ekonomicznego i wysokiego bezrobocia za „wąskie gardło” przyjmuje się niewystarczający rozwój zasobów ludzkich zarówno na poziomie mikro, jak i na makro. Eliasson i Ryan (1986) zaobserwowali następującą prawidłowość: kiedy wiedza ludzka zastępuje maszyny w roli czynnika określającego zmiany produktywności i gdy ta wiedza jest niewystarczająca, wyniki osiągnięte są przy większych nakładach finansowych oraz większym zużyciu środków produkcji.

W innym studium, na temat amerykańskiej gospodarki, sporządzonym w Massachusetts Institute of Technology (MIT 1989) zwraca się uwagę, że najistotniejszym spośród pięciu warunków odzyskania konkurencyjnej pozycji Stanów Zjednoczonych na arenie międzynarodowej jest potrzeba znaczącego inwestowania tego kraju w przyszłość, a przede wszystkim – w kapitał ludzki. Ostatni raport OECD (OECD 1989) zawiera podobną konkluzję; wynika z niej, że ani techniczny, ani ekonomiczny potencjał głównych nowych technologii nie może być w pełni wykorzystany bez towarzyszących im, jeśli nie wyprzedzających je, zmian społecznych i instytucjonalnych, w których kreowaniu szczególną rolę odgrywają systemy kształcenia oraz szkolenia zawodowego.

W odniesieniu do rozwoju zasobów ludzkich – zarówno w perspektywie makro, jak i mikro – w grę wchodzi ponadto inny ważny czynnik: zmieniająca się sytuacja demograficzna. Sedno sprawy w większości krajów OECD stanowi fakt, iż wyż demograficzny, który był siłą napędową rynku podczas dwóch ostatnich dekad, jest stopniowo zastępowany przez niż. Ta fundamentalna zmiana demograficzna ma poważne implikacje dla rozwoju zasobów ludzkich zarówno na poziomie mikro, jak i makro. Na poziomie mikro wiele przedsiębiorstw, aby zapew-

nić sobie siłę roboczą, musi uciekać się do poszukiwania pracowników wśród grup uprzednio pomijanych, tzn. sięgać do takich rozwiązań jak doksztalcanie, zapewnienie matkom opieki nad dziećmi oraz przygotowywanie do pracy analfabetów.

W niektórych krajach sytuacja demograficzna może prowadzić do rywalizacji o młodych ludzi między przedsiębiorstwami i formalnymi systemami edukacji. W celu zapewnienia sobie siły roboczej przedsiębiorstwa mogą bowiem uznać za korzystne zatrudnianie młodzieży i przygotowywanie jej do zawodu jeszcze przed ukończeniem nauki szkolnej. Na poziomie makro i polityki rządowej zmiany demograficzne mogą wymusić większą elastyczność podejścia do wieku emerytalnego oraz wydłużanie okresu aktywności zawodowej. W związku z tym można przewidywać, że z tej perspektywy polityka wielu państw w odniesieniu do edukacji dorosłych, szkolenia i przekwalifikowywania będzie nabierała coraz większego znaczenia.

## Zmiany popytu

### Poziom makro

Obecnie nie ma zgodności co do tego, że zasoby ludzkie odgrywają kluczową rolę w procesie wykorzystywania i rozpowszechniania nowych technologii. Nikt jednak nie kwestionuje roli nowych technologii w rozwoju gospodarki naukochłonnej (Drucker 1983). Na poziomie makro można to tłumaczyć tym, że jedną z głównych cech tego typu gospodarki jest gwałtowny wzrost znaczenia trzeciego sektora (tzn. sektora usług), w którym nowe technologie odgrywają ważną rolę (Bertrand, Novelle 1988).

Z generalnej perspektywy można dostrzec znaczne różnice między krajami, związane z charakterem sektora usług z punktu widzenia możliwości „wchłaniania” dodatkowych miejsc zatrudnienia tworzonych przez brak pracy w rolnictwie i przemyśle oraz przez stały wzrost siły roboczej (zob. tabele 1 i 2).

Definiowaniu pojęcia usług, a także znalezieniu definicji, która by wytrzymała próbę czasu i przestrzeni, towarzyszy wiele trudności (ich powodem jest istnienie licznych synonimów na określenie różnicowania między sferami produkcji dóbr materialnych i usług, występującego w różnych krajach i w różnych przedziałach czasu). Za jeden z elementów decydujących o zaliczeniu danej działalności do sfery usług uznaje się rosnący poziom i zasięg informacji oraz techniki informacyjnej, a także powiązanie z każdym aspektem pracy produkcyjnej. Wzrost znaczenia i poszerzenie zakresu sektora usług (zjawisko tzw. tertiaryzacji) towarzyszy procesowi przechodzenia na produkcję naukochłonną i przemysłową w większości krajów rozwiniętych (i stopniowo również krajów obecnie rozwijających się).

Proces przechodzenia na nowe, w większym stopniu naukochłonne produkty i procesy jest obserwowany w wielu krajach OECD. Francuscy ekonomiści określają owe formy produkcji jako *servuction*, a Japończycy mówią o *softnomisation*. Obydwa określenia odnoszą się do tego samego fenomenu. W obu przypadkach podkreślana jest kluczowa rola informacji i oprogramowania w rozwiniętym przemyśle przetwórczym. Intensywność usług w tym przemyśle ma określone implikacje dla oszacowywania obecnej i przyszłej gospodarki usługowej:

– wielkość sektora usług może być niedoceniona, jeśli działalność usługowa będzie stanowiła znaczną część przetwórstwa;

**Tabela 1**

Rozkład zatrudnienia w sektorze usług według działów i krajów w latach 1976 – 1982 (w %)

Dział sektora usług	Kanada	Japonia	Niemcy	Szwecja	Włochy	Francja	Holandia	USA	Australia
Dystrybucja	17,7	38,0	18,8	-3,4	33,2	15,2	13,0	27,1	38,0
Transport i komunikacja	3,7	2,1	-0,3	7,8	1,1	8,8	6,4	6,1	2,1
Usługi finansowe i handel	9,5	46,4	21,6	14,7	13,9	19,7	31,1	24,2	46,4
Usługi indywidualne i społeczne	69,1	13,5	59,9	80,9	51,5	56,3	49,5	41,4	13,5

Źródło: OECD (1984), s. 43

**Tabela 2**

Udział sektora usług w zatrudnieniu ogółem, według rodzajów działalności w latach 1979 – 1985 (w %)

Kraj	Sprzedaż detaliczna i hurtowa		Gospodarka mieszkaniowa i gastronomia		Transport i komunikacja		Usługi finansowe		Usługi handlowe		Administracja państwowa		Usługi indywidualne	
	1979	1985	1979	1985	1979	1985	1979	1985	1979	1985	1979	1985	1979	1985
Kanada	17,4	17,6	5,0	5,6	7,5	6,7	3,7	3,8	5,5	6,2	21,3	23,5	5,3	5,8
Japonia	18,4	18,8	4,0	4,1	6,4	5,9	5,7 <sup>a</sup>	6,8	-	-	3,7 <sup>b</sup>	3,4	15,6 <sup>c</sup>	17,3
Niemcy	12,9	12,6	2,2	2,5	6,0	6,0	3,0	3,3	2,7	3,2	18,8	24,4	4,0	4,1
Szwecja	12,2	11,8	1,6	1,9	6,9	7,0	2,1	2,5	4,2	5,0	30,8	33,3	3,8	3,8
Holandia	16,8	16,8	-	-	6,7	6,9	9,6	11,1	28,5	33,1	-	-	-	-
Włochy	18,6	21,3	-	-	5,6	5,3	2,4	3,5	-	-	20,7	25,1	-	-
USA	15,6	15,5	5,9	6,7	5,9	6,7	8,1	8,6	3,9	5,4	29,7	30,8	-	-
Australia	20,3	19,8	3,2	3,2	7,8	7,9	3,6	4,2	4,3	5,7	21,3	23,9	1,6	1,6

<sup>a</sup> Obejmuje usługi finansowe i handlowe.<sup>b</sup> Tylko administracja państwowa.<sup>c</sup> Usługi indywidualne i społeczne.

Źródło: OECD (1987).

– wielkość sektora usług można dokładniej określić w tych dziedzinach, w których zlecenia na wielką skalę prowadzą do powstania niezależnych organizacji sektora usług;

– wszędzie tam, gdzie występują różnice w zakresie poziomu zleceń na usługi, porównania sektora usług między różnymi krajami i gałęziami przemysłu są trudne.

Obserwacje zmian popytu na poziomie mikro są przeważnie oparte na studiach prowadzonych na przykładzie przedsiębiorstw. Na tej podstawie (OECD 1990) można wyróżnić kilka typowych cech określających sposoby reagowania nowoczesnych przedsiębiorstw na wyzwania naukochlonych sektorów gospodarki. Są to cechy wspólne dla większości przypadków objętych obserwacją, mimo różnic wynikających z tradycji i trendów właściwych dla krajowych rynków pracy, a także charakteru powiązań przemysłu oraz systemów kształcenia i szkolenia zawodowego.

Informacje oparte na bogatych źródłach umożliwiają obserwowanie rodzaju zachodzących zmian:

- Wprowadzenie nowych technologii – zarówno w teorii, jak i w coraz większym stopniu w praktyce – stwarza możliwość wyboru organizacji pracy pod kątem danej technologii, wraz z odpowiadającą jej organizacją i strukturą umiejętności. Przejawia się to w tendencjach do integracji różnych nowych technologii, co prowadzi do starzenia się wielu istniejących organizacji, a także struktur umiejętności.

- Zasoby ludzkie stają się nowym, konkurencyjnym parametrem dla przedsiębiorstw, zwłaszcza w aspekcie krajowej i międzynarodowej konkurencyjności produkcji oraz usług. W rezultacie wiele przedsiębiorstw stosuje nowe strategie, umożliwiające lepszą koordynację wymiernych i niewymiernych inwestycji.

- Silna presja na lepszą jakość oraz krótszy cykl życia produktów i usług wzmacniają potrzebę rozwoju bardziej zintegrowanych strategii dla nowych technologii, organizacji pracy i kształtowania umiejętności. Pod tym względem taylorizm jako podstawa organizacji pracy zwykle okazuje się zbyt sztywny w zestawieniu z popytem rynku na jakość i elastyczność. Zamiast tego gwałtownie rośnie ranga takich cech jak: umiejętność pracy w zespole, kultura osobista, decentralizacja odpowiedzialności i kontroli.

- Jest coraz mniej prac o charakterze rutynowym i wymagających niskich kwalifikacji, a pozostałe i nowo powstające zajęcia wymagają coraz wyższego poziomu kwalifikacji. Tłumaczy to występowanie silnej presji na kształtowanie u pracowników określonego zespołu umiejętności, w tym umiejętności istotnych w relacjach międzyludzkich (podejście zorientowane na klienta).

Podejmowanie próby szczegółowej estymacji struktury umiejętności jest przedsięwzięciem niezwykle trudnym; nie tylko ze względu na różnorodność istniejących rodzajów aktywności i dziedzin przemysłu w gospodarce, ale także dlatego, że strukturę umiejętności warunkuje wiele czynników, samych w sobie trudnych do określenia i oszacowania.

Na przykład dla rodzaju struktur umiejętności kluczowy okazuje się charakter organizacji pracy w danym przedsiębiorstwie. Ogólnie mówiąc, można zaobserwować dwie przeciwstawne tendencje: pierwsza ciągle znajduje inspirację w podejściu właściwym dla taylorizmu (czyli zawężaniu i fragmentaryzacji wymagań dotyczących umiejętności przy określaniu zakresu pracy); druga czerpie inspirację z analiz i doświadczeń, które wskazują, że powierzanie pracownikom odpowiedzialnych zadań, praca zespołowa oraz rozwój zasobów ludzkich dają lepsze efekty. Według badań prowadzonych przez CERi oraz przez inne instytucje, ta ostatnia tendencja rozszerza się, choć wcześniejsza ciągle jeszcze znajduje zastosowanie w wielu dziedzinach zatrudnienia. Tym samym jest oczywiste, że rodzaj organizacji pracy, który przeważa, będzie miał fundamentalne znaczenie w strukturze umiejętności.

Kolejnym czynnikiem mającym wpływ na strukturę umiejętności i pozostającym w związku z przeobrażeniami w dziedzinie organizacji pracy są zmiany w strukturze zatrudnienia. Skutki wykorzystania techniki informacyjnej zmieniają tę strukturę w dwojaki sposób (OECD 1990).

Pierwszy dotyczy potencjalnego oraz realnego wykorzystania techniki informacyjnej w procesie automatyzacji wielu rutynowych i mniej złożonych prac. Zjawisko to jest wyraźnie widoczne w przemyśle przetwórczym. Krótkoterminowe efekty, polegające na ochronie zasobów siły roboczej, oraz skutki rozwoju techniki informacyjnej ujawniają się w przypadku prac wymagających niższych kwalifikacji. Przepuszczalnie dla wielu drobnych urzędników, zwłaszcza

pracujących w dziedzinach, w których potencjał produkcyjny techniki informacyjnej może się przyczynić do redukcji zatrudnienia mniej wykwalifikowanych pracowników biurowych, zmiany w strukturze zatrudnienia mogą przybierać charakter dramatyczny.

Drugi czynnik wiąże się ze zmianami w wielkości rozkładu miejsc pracy. W tej dziedzinie obserwuje się przechodzenie na produkcję w małych zakładach, zarówno w sferze dóbr materialnych, jak i usług. Zwykle małe jednostki mają mniej hierarchiczną strukturę, a ich organizacja pracy umożliwia większą odpowiedzialność indywidualną pracowników. W rezultacie „kształt i struktura zatrudnienia mogą się zmieniać z konwencjonalnej piramidy, o podstawie, którą będzie tworzyć duża liczba niewykwalifikowanych i półwykwalifikowanych pracowników, w coś co przypomina kształtem pomarańczę czy cebulę wypełnioną pracownikami o kwalifikacjach na średnim poziomie” (Bessant i in. 1981).

Tempo zmian zachodzących w sferze produkcji i usług ciągle przyspiesza inny czynnik wpływający na strukturę umiejętności. Coraz częściej przedsiębiorstwa – jeśli chcą utrzymać się na rynku – stają wobec dwóch podstawowych wymagań *sine qua non*: wysokiego poziomu produktów i usług oraz skrócenia okresu ich „żywołności” (*lifecycle*).

Aby się uporać z tą nową sytuacją, przedsiębiorstwa stają wobec konieczności zwiększenia elastyczności organizacji pracy, podniesienia rangi wszechstronności kwalifikacji pracowników oraz wzbogacania tych kwalifikacji umiejętnościami dodatkowymi w związku z możliwością zmian popytu na rynku.

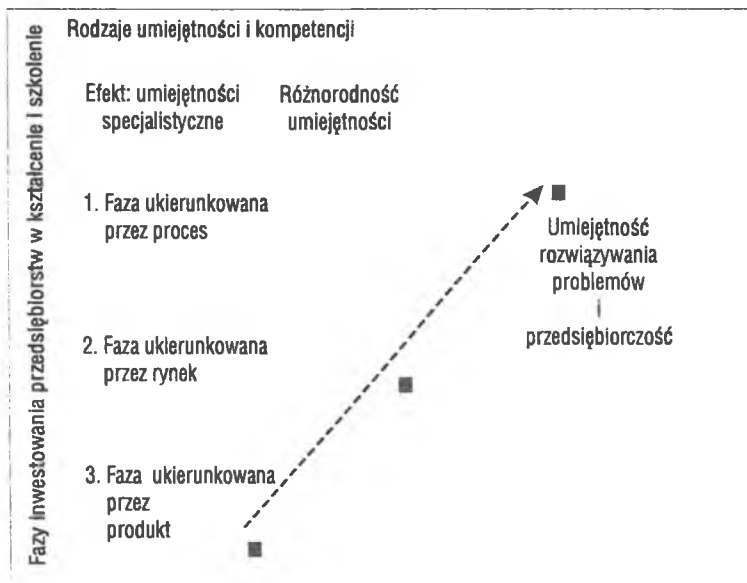
Gdy uwzględnimy zmiany tego rodzaju w organizacji pracy i strukturze zatrudnienia oraz generalne tempo owych przeobrażeń, jasne wydaje się, że nie jest możliwe nakreślenie szczegółowego i jednoznacznego obrazu struktury umiejętności. Można natomiast podjąć próbę zarysowania ogólnego obrazu, na który złożą się pewne podstawowe cechy tej struktury. Wykorzystamy w tym celu analizę czynników, które znajdują się poza zasięgiem decyzji podejmowanych na poziomie przedsiębiorstw, a dotyczą kształcenia i szkolenia ich pracowników. Z tego punktu widzenia można wyodrębnić trzy różne fazy w strategii przedsiębiorstwa, pozostające w związku z otoczeniem, spośród których każda ma inne konsekwencje dla struktury umiejętności i niezbędnych kwalifikacji pracowników (rysunek 1).

Pierwsza faza – przedsiębiorstwo, na skutek inwestycji dokonywanych w sferze materialnej, wprowadzania nowych technologii i rozruchu nowej produkcji czy usług, decyduje się inwestować w kształcenie i szkolenie własnych pracowników. Tego typu edukacja ma charakter ściśle sprofilowany, odnosi się do określonego produktu. Kiedy pracownicy opanują nową technologię i oparty na niej proces produkcji (usług), następuje „spłaszczenie” inwestycji w kształcenie i szkolenie, zwłaszcza jeśli przewidziana jest długa linia produkcyjna. Ta faza mogłaby być określona mianem strategii kształcenia i szkolenia ukierunkowanej przez produkcję, a jej wpływ na strukturę umiejętności pozostaje w związku z kształtowaniem umiejętności specyficznych.

Druga faza występuje wówczas, gdy przedsiębiorstwo musi być przygotowane na krótsze cykle produkcji i usług. W tym przypadku niezbędna jest większa wrażliwość na zmiany na rynku zarówno jeśli chodzi o różnicowanie produktów, jak i o wyższą jakość. W tej fazie przedsiębiorstwa zmierzają do poszukiwania bardziej elastycznej organizacji pracy, a inwestowanie w kształcenie oraz szkolenie będzie coraz bardziej skoncentrowane na pracownikach wyposażonych w szeroki wachlarz umiejętności, zdolnych do podejmowania zróżnicowanych zadań w obrębie elastycznej organizacji pracy. Rotacja na stanowiskach pracy jest wówczas

## Rysunek 1

Relacje między czynnikami wpływającymi na inwestowanie przedsiębiorstw w kształcenie oraz szkolenie pracowników a typem niezbędnych umiejętności i kompetencji



częsta; należy to uwzględnić przy prowadzeniu szkolenia. Procesowi zmian wymagań związanych z kwalifikacjami musi bowiem towarzyszyć elastyczny transfer systemu szkolenia, dostosowany do tych zmian.

Najbardziej nowoczesne przedsiębiorstwa stawiają na kształcenie i szkolenie wzmacniające dodatkowe umiejętności, które pozwolą wyjść naprzeciw wymaganiom trudnym do przewidzenia. Omija się tu działania *ad hoc*, typowe dla pierwszej fazy, a stałym elementem strategii przedsiębiorstwa staje się kształcenie i szkolenie ustawiczne.

Ta faza mogłaby być określana jako strategia kształcenia i szkolenia ukierunkowana przez rynek, zmierzająca do uzyskania odpowiedniej jakości produkcji oraz usług.

Trzecia faza może najczęściej występować w małych, naukochłonnych przedsiębiorstwach. Wiele takich przedsiębiorstw można znaleźć zarówno w sektorze usług, gdzie działają jako jednostki niezależne, jak i wśród usługowych firm w handlu, ściśle powiązanych z sektorem przetwórstwa. W coraz większym zakresie „surowcem”, na którym się one opierają, stają się wiedza i informacja. Z tego powodu w ich strategiach kształcenia i szkolenia uwzględnia się zatrudnianie pracowników o wysokim poziomie wykształcenia – najchętniej uniwersyteckiego – i tworzenie w przedsiębiorstwie klimatu sprzyjającego nauce (Barcer 1989; Ford 1989). W przedsiębiorstwach tego typu nauka i praca stają się procesem zintegrowanym. W strukturze umiejętności, które są niezbędne w tych przedsiębiorstwach, kwestią priorytetową staje się rozwiązywanie problemów i przedsiębiorczość. Ta faza mogłaby być określona mianem strategii kształcenia i szkolenia ukierunkowanej przez proces, w którym większość nowych zadań ma nowy wymiar i w którym uczenie się staje się istotną częścią zadań zawodowych.

Jest oczywiste, iż w praktyce wiele firm musi uwzględniać we własnych strategiach kształcenia i szkolenia wszystkie trzy fazy w tym samym czasie, a w niektórych firmach trzecia faza bywa mniej przydatna. Generalnie jednak trzeba stwierdzić, że większość przodujących przedsiębiorstw przechodzi obecnie od fazy pierwszej do drugiej i że największy wzrost zatrudnienia w sektorze usług następuje w przedsiębiorstwach znajdujących się w trzeciej fazie (np. firmy usługowo-handlowe).

W podstawowej strukturze umiejętności coraz większego znaczenia nabiera zespół umiejętności komunikacji międzyludzkiej (zorientowanie na klienta), umiejętności rozwiązywania problemów i przedsiębiorczości.

Jest ponadto oczywiste, że w kontekście zmian popytu na poziomie mikro zarządzanie w przedsiębiorstwie zaczyna nabierać kluczowego znaczenia. W swoim referacie na konferencji w Helsinkach prof. R. Boyer stwierdził, że w wielu krajach występuje zbieżność poglądów na temat przechodzenia od fordyzmu i taylorizmu do nowego modelu zarządzania, który stwarza większe możliwości podołania gospodarce naukochłonnej na poziomie przedsiębiorstwa (Boyer 1990). Główne różnice między fordyzmem a podstawami nowego modelu przedstawia tabela 3.

Mimo zbieżności poglądów na temat potrzeby popierania i rozwijania nowego modelu, G. Boyer zauważa, że w pierwszym okresie, po dwóch szokach paliwowych, przedsiębiorstwa, działy gospodarki i całe państwa wykorzystują raczej strategie konserwatywne, bliższe fordyzmowi. Tymczasem, powołując się na porównania międzynarodowe (Schmitter, w druku), Boyer podkreśla, że strategie te nie rozwiążą kryzysu poprzedniego modelu zarządzania, nawet jeśli mogą być pomocne w przechodzeniu od jednego ustroju do drugiego. Na przykład w porównaniach między Stanami Zjednoczonymi i Japonią wskazuje się, że defensywna strategia Amerykanów, wynikająca z przyjęcia założeń bardzo tradycyjnego fordyzmu, prowadzi do gorszych rezultatów niż te, które osiąga bardziej innowacyjny styl zarządzania przyjęty przez menedżerów japońskich; podobnie jak powolne przystosowywanie się brytyjskiego przemysłu przetwórczego do nowych wymagań umożliwiło Japonii inwestowanie w takich kluczowych sektorach jak przemysł samochodowy czy artykuły elektroniczne.

Podobny obraz wydaje się wyłaniać z systematycznych analiz statystycznych rozwoju firm w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. W przypadku Francji wskazują one przekonująco, że stosowanie założeń tradycyjnego taylorizmu prowadzi zwykle do niepowodzeń (Choffel i in. 1988). Po pierwsze, małe i średnie firmy, opierające swą działalność na wysokiej wiedzy technicznej oraz odpowiednich umiejętnościach pracowników, zajmują na rynkach zewnętrznych miejsce przemysłu krajowego. Po drugie, w dużych firmach, jednak tylko tych, które ograniczyły lub w ogóle odeszły od typowego dla fordyzmu procesu dekwalfikacji robotników, osiągnane są sukcesy w ograniczaniu destrukcji miejsc pracy. I odwrotnie, większość firm ciągle stosujących dawne strategie taylorizmu, naraża się na poważne trudności.

## Zmiany podaży

### Zmiany wymagań dotyczących kwalifikacji i zarządzania

Przy wnikliwym spojrzeniu na kształcenie i szkolenie zawodowe zwracają uwagę dwa podstawowe problemy. Pierwszy dotyczy grup celowych, czyli adresatów kształcenia i szkolenia,



**Tabela 3**  
Od fordyzmu do nowego modelu: prezentacja synoptyczna

Założenia fordyzmu	Wyzwania lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych	Założenia nowego modelu
Główne zadania: racjonalizacja wykorzystania siły roboczej.	Niedostateczne wykorzystanie wyposażenia i wielu udoskonaleń w procesie pracy.	Globalna optymalizacja przemian produkcyjnych.
Przed wszystkim pian, produkcja i organizacja procesu pracy.	Zwłoka i wysokie koszty w przechodzeniu od wynalazku do efektów produkcji.	Próba pełnej integracji badań, rozwoju i produkcji.
Bezpośrednie i pośrednie związki z konsumentami poprzez studia marketingowe oraz działania strategiczne.	Utrata kontaktu z potrzebami konsumenta, niepowodzenia w lansowaniu nowych produktów.	Ścisłe i długotrwałe związki między producentami oraz użytkownikami, wykorzystanie wykształcenia.
Główny cel: niski koszt standardowej produkcji, drugorzędna rola jakości.	Kontrola jakości <i>ex-post</i> nie może zapobiegać wzrostowi wskaźnika braków, konsumenci coraz bardziej wymagają dobrej jakości.	Wysoka jakość po rozsądnych kosztach, brak wadliwych produktów na każdym szczeblu procesu produkcji.
Masowa produkcja na bieżące i przewidywane potrzeby, produkcja partiami przy niepewnym popycie.	Mimo iż wymagania masowego konsumenta są niepewne, struktura produkcji oparta na idei fordyzmu pozostaje sztywna.	Wprowadzenie czynnika popytu do analizy procesu produkcji w celu szybkiego wychodzenia naprzeciw potrzebom.
Centralizacja większości decyzji dotyczących produkcji w poszczególnych działach dużych firm.	Powolna i niedostosowana reakcja kierownictwa na gwałtowne zmiany globalne i lokalne.	Maksymalna decentralizacja decyzji dotyczących produkcji w obrębie mniejszych i mniej zhierarchizowanych jednostek.
Integracja pionowa łagodzona przez wymianę podzleceniodawców.	Wobec radykalnych innowacji nawet duże firmy nie mogą uruchomić wszystkich technik niezbędnych do realizacji ich podstawowych zadań.	Sieć przedsiębiorstw (i wspólne przedsięwzięcia) jako metoda na czerpanie korzyści ze specjalizacji oraz koordynacji.
Okresowe analizy popytu, podzleceniodawcy są wykorzystywani jako narzędzie stabilizacji wielkości zatrudnienia w firmie.	W latach siedemdziesiątych bankructwa lub utrata konkurencyjności podzleceniodawców, obecnie konfrontacja z międzynarodową konkurencją.	Długoterminowe wspólne podzlecenia w celu popierania wspólnych innowacji technicznych.
Podział i specjalizacja w większości zadań – główne źródło wzrostu produktywności.	Rozbudowany podział pracy może stać się nieproduktywny: generuje koszty kontroli i nadzoru, jest nieelastyczny.	W przypadku zmian w produkcji, zapewnienie i kontrola jakości oraz niektóre zadania z zakresu zarządzania mogłyby być efektywniejsze pod względem technicznym i ekonomicznym.

Źródło: Boyer (1990).

drugi – systemu kształcenia. W pierwszym przypadku, mając na względzie, z jednej strony, zmiany demograficzne i, z drugiej, podniesienie progu minimalnych wymagań kompetencyjnych w miejscu pracy, trzeba podkreślić, że kształcenie dorosłych staje się tak ważne jak kształcenie młodzieży, a w niektórych przypadkach nawet ważniejsze.

Ogólna refleksja związana z osiągnięciami systemu edukacji w odniesieniu do osób zatrudnionych w krajach OECD jest taka, że występuje znaczne zróżnicowanie tej populacji. Najwięcej jest osób mających niepełne średnie wykształcenie na poziomie A (małą maturę). Udział ten jednak maleje, szczególnie wśród młodszych grup wiekowych, w związku z ekspansją

edukacji w latach sześćdziesiątych, która doprowadziła do znacznego wzrostu liczby osób z pełną maturą i wykształceniem ponadśrednim. Tendencja ta występuje szczególnie wyraźnie w przypadku kobiet, wśród których udział w wykształceniu średnim na poziomie A obniża się szybciej niż wśród mężczyzn, natomiast rośnie szybciej w kategorii wykształcenia na poziomie pierwszego stopnia uniwersyteckiego. W ośmiu krajach, dla których tego typu dane są dostępne (Resnick 1987), więcej niż połowa populacji wiekowej pracujących nie ma pełnego wykształcenia średniego.

Nie można tu też przeoczyć kluczowego znaczenia reformy kształcenia początkowego, mimo iż jego wpływ na gospodarkę uwidacznia się w dłuższych przedziałach czasu, jeśli zważyć, że roczna odnowa siły roboczej związana z kończeniem nauki wynosi 2 – 4%.

Kolejny istotny problem pozostaje w związku z instytucjami zajmującymi się realizacją procesu kształcenia i szkolenia zawodowego. Dynamiczne zmiany w warunkach kształcenia i szkolenia zawodowego, które nastąpiły w latach osiemdziesiątych, nie wpłynęły jednak na sam system tej edukacji. Przede wszystkim dlatego, że przeobrażenia te odnoszą się raczej do kształcenia i szkolenia zawodowego uwzględniającego bieżące potrzeby. Po wtóre, w walce z bezrobociem władze angażują się w uruchomienie dla młodzieży i dorosłych różnego rodzaju programów szkolenia zawodowego. Po trzecie wreszcie, prowadzi to do rosnącego zainteresowania większą przejrzystością strategii oraz ich koordynacją między różnymi realizatorami kształcenia, zarówno w obrębie agend rządowych, jak i między sektorami państwowym i prywatnym.

Wydaje się, że szczególnie istotne zadanie, jakie nas czeka, będzie związane z „podziałem pracy” pomiędzy instytucjami zajmującymi się edukacją bynajmniej nie ze względu na treści kształcenia i szkolenia. W przypadku instytucji prywatnych istnieje szansa, że rynek rozwiąże ten problem we własnym zakresie, lecz jest to mniej oczywiste w relacjach między sektorami prywatnym i publicznym. Można przyjąć, że sektor prywatny będzie inwestować w kształcenie i szkolenie nie ze względu na zainteresowania filantropijne, lecz w oczekiwaniu zysku, co wymusi na sektorze publicznym wzrost inwestycji w tej dziedzinie. Ma to daleko idące konsekwencje dla zawartości programów kształcenia początkowego, jeśli zważyć, że stanowi ono bazę aktywności zawodowej w całym dorosłym życiu. Programy kształcenia początkowego powinny zatem być tak skonstruowane, aby ich „rdzeń” umożliwiał dalsze kształcenie i szkolenie; celem tych programów nie jest bowiem dostarczanie „skończonego produktu”. Inaczej mówiąc, chodzi tu o stworzenie bazy do przyszłych przekształceń kwalifikacji podstawowych w umiejętności rozwiązywania problemów i innowacyjność (OECD 1989), a także o kształtowanie pozytywnej motywacji wobec dalszego kształcenia i doskonalenia w różnych dziedzinach. Taki „rdzeń programu” może się wydawać bliski „edukacji liberalnej”, mimo iż musiałby obejmować wszystkich, nie tylko elitę, jak zwykło się sądzić. Można zatem przypuszczać, że w nowym „podziale pracy” między sektorami publicznym i prywatnym, w publicznym sektorze kształcenia początkowego „edukacja liberalna” będzie w rzeczywistości coraz bardziej zbliżać się do edukacji zawodowej.

Nie oznacza to jednak, że w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego nie ma miejsca dla sektora publicznego. Sektor prywatny przejmuje w pierwszej kolejności tych, którzy wcześniej uzyskali bardzo dobre wyniki w kształceniu na poziomie podstawowym. Z oczywistego powodu, jakim są koszty, tylko w sytuacjach dotkliwych niedoborów siły roboczej osoby, które miały trudności w nauce, podejmują prywatne programy kształcenia i szkolenia.

Jednakże sektor prywatny w żadnym razie nie będzie pełnił roli marginesowej na rynku

edukacyjnym co najmniej z dwóch powodów. Z jednej strony, sektor ten wyraża gotowość do inwestowania, lecz warunkiem efektywności są zwykle partnerskie stosunki z sektorem publicznym. Z drugiej strony, sektor prywatny, nastawiony na redukcję kosztów mniej wykwalifikowanej i słabiej wykształconej siły roboczej, będzie zwiększać substytucję kapitału materialnego kapitałem ludzkim, inwestować „na obrzeżach”, gdzie wykwalifikowana siła robocza jest tańsza itd. Trudno przewidzieć, która z tych dwóch strategii zdominuje dekadę lat dziewięćdziesiątych; co więcej, istnieją znaczne różnice w tradycji krajów OECD pod względem regulacji prawnych sprzyjających określonym relacjom między sektorami prywatnym i publicznym. Lekcja dla polityki państwowej wydaje się jednak jasna. Sektor publiczny powinien się koncentrować na kształceniu i szkoleniu na poziomie ponadpodstawowym, a więc tam, gdzie sektor prywatny nie może i nie będzie chciał tego uczynić. Nie oznacza to, sektor publiczny nie odegra żadnej roli w „ustalaniu reguł gry” dla prywatnych realizatorów kształcenia, zwłaszcza jeśli chodzi o zapewnienie, że przestrzegana jest zasada równego dostępu do usług edukacyjnych.

### Reakcje systemu edukacji

Zmiana wymagań dotyczących kwalifikacji, w powiązaniu z czynnikami demograficznymi i społecznymi, które będą kształtować obraz aktywnej części siły roboczej nadchodzących lat, ma istotne znaczenie dla oczekiwanych wyników kształcenia. Istnieje generalna potrzeba podwyższenia poziomu wykształcenia całej populacji, a zwłaszcza tych grup, które opuściły system edukacyjny przed ukończeniem szkoły średniej. Wzrost możliwości kształcenia i szkolenia zawodowego, a także rozwój standardów kwalifikacyjnych, stają się obecnie zasadniczym celem strategów zajmujących się reformami edukacji w wielu krajach OECD. Rozwiązania przyjmowane w tym zakresie różnią się między sobą, lecz większość ma służyć przekwalifikowywaniu rosnącej liczby młodych ludzi z wykształceniem średnim i niższym niż średnie. Mogłoby to stymulować wzrost osiągnięć edukacyjnych populacji aktywnej zawodowo, co szczególnie korzystnie wpłynie na sektor usług.

Ponadto, w związku ze zmianami w szkolnictwie wyższym, konieczna jest zasadnicza rekonstrukcja planów i programów kształcenia szkolnego, a także organizacji i funkcjonowania kształcenia początkowego oraz systemu szkolenia zawodowego, i to zarówno w sektorze publicznym, jak i w prywatnym. Zakres zmian w systemach edukacyjnych powinien być podobny do wprowadzonego w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych zalecenia dostępności dla wszystkich nauk w pierwszym cyklu szkoły średniej czy do wprowadzonego (w okresie nie aż tak bardzo różnym w sensie zmian społecznych, technicznych i ekonomicznych) kształcenia zawodowego na początku XX w. (OECD 1989c).

Patrząc na problem z tego punktu widzenia, nie sposób nie wspomnieć umiejętności, w które tradycyjnie wyposaża – przynajmniej teoretycznie – szkoła średnia i ponadśrednia. Umiejętności, które L. Resnick definiuje jako „umiejętności myślenia wyższego rzędu”, obejmują: „zespół szczególnego rodzaju aktywności umysłowych, umożliwiających dokonywanie precyzyjnych rozstrzygnięć i analizy sytuacji z zastosowaniem zróżnicowanych kryteriów. Myślenie wyższego rzędu wymaga wysiłku i zależy od samokontroli. Sposób rozwiązania i poprawne odpowiedzi nie są dokładnie określone z góry” (Resnick 1987).

Nigdy przedtem tego typu kwalifikacje nie były tak niezbędne w kształceniu masowym. Wielu spośród badaczy, którzy zastanawiają się nad ewolucją edukacji, widzi głębokie uzasa-

dnienie dla zmian idących w tym kierunku. Zwracają oni również uwagę na potrzebę uznania istnienia różnego typu inteligencji i możliwości intelektualnych ludzi, co oznacza, że edukacja nie powinna być nadmiernie związana tylko z jednym typem inteligencji – logicznym/matematycznym – ze szkodą dla innych typów (Gardner 1985). Czy systemy edukacji, które obecnie są krytykowane za słabość oraz nieodpowiednie standardy i które tradycyjnie są ukierunkowane na kształcenie elit, mogą zapewnić takie kwalifikacje? Czy mogą podjąć tego rodzaju próbę, jeśli stwierdza się wewnętrzną niespójność programów przygotowania praktycznego oraz brak klarowności granic instytucjonalnych w obrębie większości systemów edukacyjnych?

Kwalifikacje wyższego rzędu stają się zatem generalnym wymogiem i na tym polega istota nowego myślenia o edukacji. Wymóg ten odnosi się zarówno do uczącej się młodzieży, jak i do dorosłych, i jest związany z koniecznością zastosowania zróżnicowanych, lecz skoordynowanych strategii.

Zarówno system edukacyjny, jak i praca zawodowa są źródłem umiejętności i wiedzy; dotyczy to także kultury oraz systemu wartości. W odniesieniu do kultury i systemu wartości większość problemów wynika z fundamentalnie różnych relacji między przedsiębiorstwem a szkołą. Edukacja jako proces jest postrzegana poprzez pryzmat jednostki oraz jej indywidualnego rozwoju jako obywatela, członka rodziny i społeczeństwa, a dopiero na końcu jako pracownika. Przedsiębiorstwo zaś jest utożsamiane z kształtowaniem bardziej instrumentalnego punktu widzenia. Niezależnie od trafności tych argumentów na rzecz wyjaśnienia dotychczasowej polityki i jej widocznych ograniczeń, rozwój ekonomiczny nie może wspierać tego rodzaju dualizmu, gdyż cechy jednostek, a także ich umiejętności społeczne i poznawcze, niezbędne w warunkach określanych przez nowe technologie, ściśle łączą podstawowe wartości pracy i edukacji.

Obiektywny brak ciągłości między instytucjami szkolnictwa i otoczeniem nie może być dyskontowany tezą, iż szkoły koncentrują się na jednostce, a nie na osiągnięciach grupowych; firmy zaś mają ściśle określony pogląd na kwestie oczekiwanych wyników i są odpowiednio do ich osiągnięcia zorganizowane. Różnią je przedziały czasu, charakter ograniczeń i formy zarządzania. Mimo iż można spotkać argumenty, że szkoły powinny się wzorować na strategiach przemysłowych, realny problem edukacji wydaje się polegać na tym, że podstawowym miejscem nauki jest szkoła.

Obecne podejście dyscyplinowe wpływa na budowę programów w autonomicznych jednostkach organizacyjnych instytucji edukacyjnej, luźno powiązanych wspólnymi celami systemu. Nieumiejętność stosowania zdobytej wiedzy i „czarne dziury” – braki w podstawowych umiejętnościach albo wiedzy – wynikają stąd, że w ten sposób powstają obszary, za które są odpowiedzialni równocześnie wszyscy i nikt. Potęguje to różnice między szkołą i jej otoczeniem oraz sprzyja istnieniu dualizmu.

Pod wieloma względami taki dualizm jest nieunikniony, a nawet pożądanym. System edukacji, niezależnie od poziomu, zawsze musi utrzymywać pewien dystans wobec swojego bezpośredniego otoczenia, jeśli ma efektywnie realizować różne cele, zwłaszcza te długoterminowe. Jednakże świadomość tego stanu nie powinna być interpretowana jako opowiadanie się za hermetyczną izolacją szkół od świata, który jest wokół nich, i, oczywiście, *vice versa*.

W obliczu tych trudności usytuowanie nauki i ściślejsze związki między szkołami oraz ich otoczeniem – a ściślej mówiąc, ich otoczeniem zawodowym – zawsze znajduje poparcie osób patrzących na edukację jako na proces zintegrowany. Może on obejmować cały wachlarz form powiązań – od wizytacji, do bardziej sformalizowanej i wszechstronnej współpracy, choć ta

ostatnia jest generalnie trudniejsza do osiągnięcia ze względu na brak infrastruktury przemysłowej.

A szkoda, ponieważ w przypadku niebezpieczeństwa bezrobocia wśród młodzieży taka współpraca byłaby szczególnie pożyteczna. W Stanach Zjednoczonych, gdzie istnieje wiele przykładów powiązań między szkolnictwem i otoczeniem, tego typu praktyki spotykają się z krytyką za zbyt dużą fragmentaryczność, brak koordynacji i sporadyczność, co podaje w wątpliwość ich skuteczność (The Conference Board 1988). Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, w których nie ma jasności wśród partnerów co do założeń i spodziewanych wyników. Teza, iż taka współpraca jest potrzebna, nie budzi wątpliwości; jeśli jednak ma być efektywna, musi ją cechować mniej uproszczeń niż dotychczas. Jako niezbędny wskazuje się większy zakres instytucjonalizacji, ewaluacji i koordynacji korzystnych innowacji umożliwiających szersze wykorzystanie osiągniętych efektów.

Poparcie zyskuje również polityka ukierunkowana na ułatwianie, poprzez doświadczenie zawodowe, wejścia uczącej się młodzieży na rynek pracy. Obecnie niewiele wiadomo na temat rzeczywistych rezultatów wysiłków podejmowanych w tym zakresie; kwestia ta wymaga zgromadzenia większej liczby danych, istnieje bowiem wiele sprzecznych opinii. W Stanach Zjednoczonych, gdzie doświadczenia zawodowe nie są zazwyczaj powiązane z programami szkolnymi, generalnie istnieje łatwość wejścia na rynek pracy, lecz praktyczna orientacja programów bywa niekorzystna z punktu widzenia ogólnego przygotowania szkolnego i późniejszego zatrudnienia oraz kariery zawodowej (Stern 1989). W innych krajach, które stosują politykę ściślejszych powiązań pracy z systemem edukacyjnym, osiągnęte są przeważnie lepsze rezultaty.

Uwzględniając przedstawione tutaj zróżnicowanie, wydaje się, że inicjatywy czy programy tego typu byłyby efektywniejsze przy bardziej wnikliwej selekcji rodzaju i jakości praktyki zawodowej w ramach kształcenia szkolnego oraz przy zwiększonej kontroli i ocenie efektów powiązań między szkołą a jej otoczeniem. Powiązania rynku pracy z programami kształcenia są także niezbędne w celu uniknięcia redystrybucji bezrobocia wśród młodych ludzi przez stwarzanie dodatkowych progów dla najniższej wykształconych.

Jeśli przenieść te spostrzeżenia na programy oraz proces kształcenia, to okaże się, że wymagania szerokiego wachlarza umiejętności, niezbędnych zwłaszcza w sektorze usług, powinny być kierowane pod adresem edukacji ogólnej. Kursy zawodowe znajdują tu mniejsze zastosowanie niż – potencjalnie – w przemyśle. W wielu krajach stworzono jednak stopnie zawodowe i techniczne o wyższych standardach i większej „zawartości” dyscyplin humanistycznych, realizowanych w wyższych klasach szkół średnich, tradycyjnie nastawionych na kształcenie ogólne. Może to prowadzić do zbliżenia tego rodzaju programów do potrzeb zatrudnienia w usługach. Oczywiście wiele zależy od tego, jak ten kierunek reform edukacyjnych jest postrzegany, zwłaszcza w świecie biznesu i przemysłu. W długich przedziałach czasu przeobrażenia te mogą jednak wywierać duży wpływ na nastawienie społeczne wobec technicznego uczenia się i szkolenia.

Inna oczywista wskazówka, która wynika z badań CERI, dotyczy tego, że realizacja programu powinna zapewnić każdemu opuszczającemu szkołę podstawy kwalifikacji umożliwiających rozpoczęcie życia zawodowego i społecznego oraz zabezpieczających przed funkcjonalnym analfabetyzmem (OECD 1989). Programy te powinny obejmować podstawowe umiejętności w zakresie czytania, pisanie i liczenia, myślenia i komunikacji, kształtowania pozytywnego stosunku do pracy oraz zdolności do efektywnego nabywania nowych umiejętności. Są to mini-

malne wymagania w coraz bardziej złożonych społeczeństwach, stawiane nawet wobec miejsc pracy usytuowanych na najniższym poziomie wśród stanowisk sektora usług.

Coraz więcej systemów edukacyjnych wprowadza technikę i/lub wiedzę o komputerach do programów kształcenia na poziomie średnim, zarówno ogólnym, jak i zawodowym (OECD 1986). Umiejętność posługiwania się komputerem jest wymagana w wielu przedsiębiorstwach. Nie należy jednak zawęzić problemu tylko do tej umiejętności. Niezbędne wydaje się bowiem wprowadzenie do programów kształcenia szerszych zagadnień technicznych w celu rozszerzenia udziału techniki w wykształceniu szkolnym. Powinno ono obejmować perspektywę historyczną, alternatywne strategie zastosowań techniki oraz społeczne i ekonomiczne konsekwencje jej rozwoju. Ważne przy tym wydaje się uniknięcie niebezpieczeństwa podejścia instrumentalnego, które by utrudniało zrozumienie skutków społecznych i ekonomicznych wynikających ze stosowania techniki na skalę masową.

Takie szerokie ujęcie techniki powinno wychodzić naprzeciw często iansowanemu pogładowi na kulturę, reprezentowanemu w edukacji liberalnej. Celem powinno być nie tyle poszerzenie wiedzy z zakresu wartości i etyki, ile raczej umożliwienie młodzieży integrowania informacji naukowej i podejmowania decyzji etycznych. Ujęcie to powinno także uwzględniać skutki internacjonalizacji oraz poszerzającego się międzykulturowego transferu techniki.

W sferze wartości i postaw – jako istotnego elementu wymagań związanych z kwalifikacjami – program powinien wpływać na kształtowanie postaw pożądanych i cenionych przez pracodawców, zwłaszcza w sektorze usług. Jest to zwykle traktowane jako sprawa nauczyciela i uzależniane bardziej od sposobu przekazywania wiedzy niż od zawartości programu, aczkolwiek związki między metodami nauczania i narzuconymi postawami są słabe, choć wyraźne: na przekór bardzo tradycyjnym metodom nauczania, społeczeństwo japońskie odczuwa brak pewnej kreatywności. Tymczasem szkoły są źle przygotowane do zmian w tym zakresie. Reformy przeprowadzone ostatnio w Kalifornii dowodzą, że łatwiej jest poprawić programy i zastosować trudne testy sprawdzające poziom ich realizacji niż zmienić istotę pedagogiki (Kirst 1988).

W przypadku nauczycieli chodzi zapewne nie tyle o zmiany w dziedzinie techniki, ile generalnie o jakość edukacji i nauczania, ujmowanych w szerszym kontekście reform. W grę wchodzi status zawodu nauczyciela, a także jego rola i pozycja w szkole. W wielu krajach OECD rekrutacja „dobrych” nauczycieli stanowi główny cel polityki edukacyjnej, lecz osiągnięcie równowagi między dwoma elementami: apelami o podejmowanie pracy w zawodzie nauczycielskim i satysfakcją z tej pracy – staje się problemem o charakterze kompleksowym.

Jak zauważono na międzyrządowej konferencji „Edukacja i gospodarka w zmieniającym się społeczeństwie” (1988), obecnie rzadko kwestionuje się znaczenie udziału szkolnictwa wyższego w pokonywaniu trudności, z jakimi borykają się kraje OECD. Systemy szkolnictwa wyższego, ze swymi zasobami intelektualnymi obejmującymi pełne spektrum osiągnięć naukowych i technicznych, mają w tym względzie do spełnienia wyjątkową rolę. Ważne pytanie dotyczy jednak tego, jak mogą one efektywniej odpowiadać na potrzeby społeczne bez narażania na niebezpieczeństwo ich wieloletniej odpowiedzialności za naukę i kulturę narodową oraz bez utraty ważnej społecznie funkcji krytycznego osądu zjawisk uchodzących często w odbiorze społecznym za oczywiste.

Inicjatywy podejmowane w tym zakresie mają oczywiście znaczenie w procesie stymulowania rozwoju nowych sektorów „wysokiej technologii”. Tu właśnie osiągnane są największe korzyści z przedsięwzięć podejmowanych na rzecz dopływu „świeżej krwi” do uniwersytetów

oraz transferu nowych pomysłów, które w nich powstają – w ramach programu zatrudniania młodej kadry czy subsydiów dla parków naukowych jako uzupełnienia budżetu na badania. Pewne dziedziny kształcenia zawodowego, w tym podyplomowe studia biznesu, rozwinęły się również w związku z tym, że absolwenci wyższych uczelni poszukują w trudnych czasach sposobów na zwiększenie własnych szans na rynku pracy. Ponadto, mimo iż dużo pozostaje jeszcze do zrobienia, to jednak nie budzi zbyt wielu wątpliwości stwierdzenie, że zasoby ludzkie są wykorzystywane coraz efektywniej, a uniwersytety – coraz częściej zarządzane zgodnie z wzorami najlepszej praktyki (OECD 1989).

## Rozbieżności oraz relacje między podażą i popytem

### Rozbieżności

W wielu krajach OECD widoczne jest rosnące zainteresowanie powstającą „luką umiejętności” (CERI 1989), wynikającą z niedostatecznej reakcji ze strony podaży na szybkie i kumulujące się zmiany po stronie popytu. Jest to zwykle tłumaczone trudnościami systemów kształcenia i szkolenia zawodowego w dostosowaniu się do wymagań nowych umiejętności niezbędnych w gospodarce naukochłonnej (MAS 1989). Na konferencji poświęconej problemom zasobów ludzkich i nowej techniki, zorganizowanej w 1989 r. przez CERI i rząd holenderski, wiele miejsca poświęcono rodzajowi niedostatków bądź luk w umiejętnościach. Wyróżniono trzy rodzaje tych luk.

Pierwszy dotyczy szeroko znanego zjawiska niedoborów w przygotowaniu siły roboczej w większości krajów OECD, zwłaszcza w sektorze usług, niedostosowania do wymaganych w tym sektorze umiejętności określonego typu. Najczęściej niedobór ten określa się jako „problem podaży umiejętności”.

Druga sfera niedostatków dotyczy „luk w zawodach, w specyficznych umiejętnościach zawodowych”. Jako typowe, występujące w wielu krajach OECD, można wymienić braki pielęgniarek w sektorze ochrony zdrowia czy niedostatki specjalistów w niektórych dziedzinach nauki, inżynierii oraz w oprogramowaniu komputerowym. Jednak tego rodzaju luki mają charakter lokalny i wiążą się z różnymi cechami rynku, a także ze zróżnicowanym poziomem zdolności krajowej siły roboczej.

Trzeci typ luki dotyczy braku miejsc pracy dla pracowników o kwalifikacjach nieadekwatnych do potrzeb rynku, czyli – inaczej mówiąc – pracowników niewykwalifikowanych, bezrobotnych oraz tych, których kwalifikacje nie są w pełni wykorzystywane (za wysokie – za niskie). Ten typ niedostatków nie może być traktowany wyłącznie jako skutek polityki ukierunkowanej na podnoszenie kwalifikacji pracowników niewykwalifikowanych, lecz musi być także wiązany z polityką w skali makro w zakresie zatrudnienia. Nie jest sprawą prostą doprowadzenie do równowagi między liczbą bezrobotnych a istniejącą liczbą wolnych miejsc pracy, jeśli tych ostatnich jest mało i są przeznaczone dla pracowników o kwalifikacjach na poziomie dużo wyższym niż te, które mogą zdobyć bezrobotni w trakcie rozsądnie zaplanowanych szkoleń bądź kursów przekwalifikowujących. Jest to również kwestia miejsc pracy, na które bezrobotni mają szanse. Na przykład w Holandii istnieje obecnie 80 – 100 tys. wakatów czekających przeważnie na pracowników o relatywnie wysokim poziomie kwalifikacji, lecz równocześnie jest około 600 tys. bezrobotnych.

Oczekuje się, że za niedostatki związane z brakiem miejsc pracy odpowiedzialność przejmą przedsiębiorstwa i stowarzyszenia przemysłowe. Nie zawsze bowiem luki te są wynikiem niedoskonałości systemu edukacji. Na przykład w zawodzie pielęgniarstwa wiele krajów ma wysokie wskaźniki rotacji zatrudnienia ze względu na stres towarzyszący wykonywaniu tej pracy. W Stanach Zjednoczonych pielęgniarki pozostają przeciętnie w swoim zawodzie tylko ponad 10 lat. Do obniżenia rotacji w tej profesji mogłyby doprowadzić usprawnienia w organizacji pracy, co z kolei pomogłoby częściowo rozwiązać problem niedoboru kadr w pielęgniarstwie. Niedobory tego rodzaju mogą być ograniczane raczej dzięki zwiększaniu zakresu wykorzystania techniki niż przez proste poszukiwanie siły roboczej w nowych zbiorowościach.

W przypadku osób najniżej wykształconych akcentowane jest znaczenie interwencji sektora publicznego oraz rola polityki w skali makro, mającej wspierać tworzenie nowych miejsc pracy. W tym kontekście trzeba odnotować nowe próby tworzenia programów przekwalifikowania dla bezrobotnych, podejmowane w niektórych krajach OECD. Warto także zwrócić uwagę na wprowadzenie w wielu krajach programów biernego wspierania dochodów poszczególnych grup (chodzi tu przeważnie o samotne matki korzystające z pomocy społecznej), co sprawia, że możliwe staje się dla nich ponowne wejście na rynek pracy. Istnieje również potrzeba „odmłodzenia” programów nauki zawodu jako części strategii zatrudnienia skierowanej do grup znajdujących się w niekorzystnym położeniu, wymagających szczególnej troski.

Szczególna uwaga powinna także być zwrócona na niezbędne transformacje w szkole i na system wczesnego przygotowania poszkolnego, z uwzględnieniem zróżnicowania występującego między krajami o silnej tradycji w dziedzinie przyuczania do zawodu (terminowania) oraz tymi, w których ta tradycja jest słaba bądź jej nie ma. Rządy wielu krajów z pierwszej grupy utrzymują rozległe systemy praktyki zawodowej w zanikających zawodach i nie przekazują środków na rozwijanie programów przeznaczonych dla zawodów nowo powstających. Trzeba także przyznać, że obecne systemy szkolenia zawodowego muszą być całkiem inne niż te z przeszłości. W tym kontekście podkreśla się, że niemiecki system praktyki zawodowej, który znacznie się rozwinął w latach osiemdziesiątych, jest o wiele słabiej ukierunkowany zawodowo niż w przeszłości.

W Stanach Zjednoczonych – kraju o słabej tradycji praktyki zawodowej, lecz z długą historią edukacji ukierunkowanej zawodowo – obecnie kładzie się nacisk na reformowanie istniejącego systemu kształcenia zawodowego pod kątem lepszego dostosowania do potrzeb rynku pracy. Również tu zwraca się uwagę na rosnącą potrzebę szerszego i bardziej ogólnego wykształcenia oraz lepszego przygotowania do wejścia do świata pracy.

W odniesieniu do krajów OECD coraz bardziej prawdziwe wydaje się twierdzenie, że zmiany, jakie następują po stronie popytu, wobec wzrostu wzajemnych globalnych powiązań gospodarki spowodują, iż w polityce edukacyjnej tych krajów na porządku dnia znajdą się sprawy związane z luką między poziomem wymaganych i rzeczywistych kwalifikacji.

### Współzależności

Mimo iż przedstawiona wyżej analiza zmian popytu może być postrzegana jako odzwierciedlenie nowych generalnych trendów występujących w przedsiębiorstwach i w państwach, to na poziomie przedsiębiorstw w zmaganiu się z nowymi warunkami rynku istnieje duże zróżnicowanie strategii wobec zasobów ludzkich. W wielu przypadkach strategie na tym poziomie



pozostają w związku z sytuacją edukacyjną i rynkową, specyficzną dla danego kraju. Z badań CERl (Press 1990) wynika, że można wyróżnić trzy podstawowe strategie:

1. Intensywna strategia zasobów ludzkich. Przedsiębiorstwo zatrudnia pracowników mających dobre i szerokie podstawy wykształcenia, a następnie uzupełnia je intensywnym szkoleniem zawodowym oraz kształceniem powiązanim z elastyczną organizacją pracy, umożliwiającą rotację zatrudnienia. Ta strategia wydaje się łatwa do przeprowadzenia w krajach, w których formalny system edukacji prowadzi do osiągnięcia matury przez większość 16–19-latków mających albo dobre podstawy ogólne, albo dobre przygotowanie zawodowe. Co więcej, jeśli te warunki idą w parze z tradycją dużej elastyczności na wewnętrznym rynku pracy oraz między systemami edukacji i przemysłem na poziomie przedsiębiorstwa, to większość warunków realizacji tej strategii zostaje spełnionych.

2. Strategia polaryzacji. Przedsiębiorstwa, dzięki innowacyjnemu podejściu do kształtowania umiejętności i organizacji pracy, koncentrują rozwój własnych zasobów ludzkich na podstawowej grupie pracowników. Poza tą grupą istnieje grupa „buforowa” pracowników z mniejszymi formalnymi możliwościami wpływania na rozwój zasobów ludzkich przedsiębiorstwa, i te grupy są zwykle wielce podatne na zmiany w cyklu zawodowym firmy.

Z tą strategią można się zazwyczaj spotkać w krajach, które mają raczej słaby system kształcenia zawodowego i/lub relatywnie wysoki poziom niepowodzeń uczniów na poziomie szkoły średniej. Strategia polaryzacji będzie występować najwyraźniej, gdy takie warunki idą w parze z raczej słabą elastycznością wewnętrznego rynku pracy i słabą tradycją inwestowania w szkolenie na poziomie przedsiębiorstwa.

3. Strategia mobilności. Przedsiębiorstwa dążą do rekrutacji pracowników o wysokim poziomie wykształcenia, przeważnie na poziomie uniwersyteckim. Jednak potrzeby w zakresie doskonalenia muszą być dostosowane do warunków wewnętrznych. Rozwój zasobów ludzkich przedsiębiorstwa ma inny charakter w sytuacji, gdy uczenie się jest częścią pracy, a duża mobilność – normą w organizacji pracy. Główna uwaga skupiona będzie wówczas na doborze pracowników i ustawicznym kształceniu się.

Tę strategię można zwykle spotkać w krajach, które cechuje duża konkurencyjność wysokiej techniki i które mają prywatny sektor usług. Tradycja mobilności zewnętrznego rynku pracy istnieje wraz z odpowiednim systemem szkolnictwa wyższego, przygotowującym do wychodzenia naprzeciw potrzebom specjalistycznego przekwalifikowywania.

Ważnym aspektem przedstawionych tutaj strategii jest to, że mają one ścisły związek z charakterem edukacji, rynkiem pracy oraz instytucjami zajmującymi się szkoleniem w danym kraju.

Jest oczywiste, że w każdym kraju mamy do czynienia z różnymi odmianami i kombinacjami wyróżnionych strategii, lecz mimo to ukazują one zespół współzależności istniejących między rozwojem zasobów ludzkich na poziomie przedsiębiorstwa a także polityki wobec rynku pracy i systemów kształcenia oraz szkolenia. Polityka stanowi zwykle ramy dla rodzaju strategii dotyczących zasobów ludzkich, a możliwych i pożądaných do stosowania na poziomie przedsiębiorstwa.

### Podstawowe przesłania

Na podstawie analizy zmian zachodzących w podaży i popycie oraz występujących między nimi powiązań można sformułować trzy zasadnicze przesłania:

● Zmiany po stronie popytu są znacznie gwałtowniejsze i bardziej podobne w przekroju przedsiębiorstw i krajów niż te, które występują po stronie podaży. Stopniowo nowy model, integrujący nową technologię, organizację pracy i kształtowanie umiejętności, ze szczególnym akcentem na elastyczności i zasobach ludzkich, zastępuje założenia taylorizmu w dziedzinie organizacji przedsiębiorstw i miejsc pracy.

● Zmiany wydają się przebiegać znacznie wolniej po stronie podaży, zwłaszcza że instytucje edukacji formalnej i szkolenia wolno reagują na zmiany popytu, oddając tym samym wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom w ręce nieformalnych i prywatnych instytucji kształcenia, szkolenia i kształtowania umiejętności. W niektórych krajach instytucje tego typu zaczynają tworzyć rynek.

● Wydaje się, że zdolność i możliwość przechodzenia wielu przedsiębiorstw w poszczególnych krajach w kierunku posttaylorizmu i bardziej efektywnej organizacji pracy jest ściśle powiązana ze sposobem funkcjonowania narodowej edukacji i instytucji rynku pracy. Stąd – znaczenie polityki rządów ukierunkowanej na zmiany po stronie podaży (MAS 1990).

## Wyłaniające się problemy

### Po stronie podaży

Na międzynarodowej konferencji rządów „Edukacja i gospodarka w zmieniającym się społeczeństwie” podkreślano, iż inwestowanie w zasoby ludzkie będzie efektywne tylko wówczas, jeśli proces ten będzie wspierany przez politykę edukacyjną w połączeniu z polityką w innych dziedzinach, czyli gdy nastąpi zespolenie siły władz publicznych i partnerów społecznych.

W raporcie z konferencji (OECD 1989) podkreślono, że dla polityków i partnerów społecznych podejmowanie próby kształtowania nowych relacji między edukacją i gospodarką wydaje się paradoksem. Równocześnie, w miarę jak rośnie presja na edukację i przygotowanie zawodowe w związku z oczekiwaniami ściślejszego współdziałania na rzecz zwiększenia efektywności ekonomicznej poszczególnych osób, przedsiębiorstw i gospodarki krajów, coraz trudniejsze okazuje się osiągnięcie oczekiwanych rezultatów za pomocą decyzji politycznych. Zarówno edukacja, jak i praktyczne przygotowanie do zawodu nie zacierają różnic istniejących między tymi dwiema strefami, a uczenie się nie kończy się „na stacji”, na której następuje osiągnięcie dojrzałości, coraz bardziej bowiem odnosi się do całego życia zawodowego jednostki. Co więcej, edukacja i praktyka zawodowa coraz rzadziej pozostają w gestii jednego ministerstwa – edukacji – a coraz częściej stają się zależne od władz odpowiedzialnych za rynek pracy, pracodawców oraz instytucji, których podstawowa misja jest ulokowana w innej płaszczyźnie niż edukacja. Wreszcie, tak jak odpowiedzialność za naukę i rozwój technologiczny, a także przygotowanie wysoko wykwalifikowanej siły roboczej nigdy nie ogranicza się wyłącznie do instytucji szkolnictwa wyższego, działalność tego rodzaju coraz częściej jest prowadzona w przedsiębiorstwach usytuowanych poza środowiskiem akademickim.

W tym miejscu politycy edukacyjni zapewne stwierdzą, że zwyczajowo stosowane bodźce polityczne są nieefektywne bądź niewystarczające, a tym samym nie zawsze odpowiednie. Dobór strategii ukierunkowanych na zmiany jest bardziej skomplikowany niż określanie celów tych zmian, a także wybór odgórnych zaleceń oraz metod stosowanych w obrębie struktury hierarchicznej. Takie podejście można spotkać zarówno w polityce wielu krajów wobec edu-

cji formalnej, jak i w praktyce. Aby jednak osiągnąć wspólnie wyznaczone zadania, musi ono być w coraz większym stopniu wspierane strategią „pochlebstw”, budowania porozumienia, współpracy i partnerstwa, opartych na „ostrożniejszym” systemie zachęt i nagród, stosowanych na szczeblu centralnym w stosunku do edukacji konwencjonalnej przez władze edukacyjne oraz przez innych faktycznych edukacyjnych liderów. Sukces tego przedsięwzięcia wymaga zrozumienia celów i zachowań innych partnerów – instytucji oraz indywidualnych osób – a także dynamiki podejmowania decyzji.

Rezultaty mogą się okazać nie całkiem zachęcające. Rozmaitość celów formułowanych przez różnorodnych uczestników tego procesu, w powiązaniu z mnogością oczekiwań związanych z edukacją, oznacza, że strategie ukierunkowane na zmiany nie mogą być ani utylitarne, ani wewnętrznie spójne. Pojawiają się następujące pytania: Jakie zmiany programów kształcenia nie pociągną za sobą zmian innego rodzaju? Czy rozwojowi kształcenia i doskonalenia zawodowego w dużych przedsiębiorstwach może nie towarzyszyć podobne zjawisko w małych zakładach? Wielorakość powiązań może być niezbędna do osiągnięcia efektu edukacyjnego, odzwierciedlającego różnorodność oczekiwań w kwestii tego, co jest najbardziej pożądane, w zależności od uwarunkowań występujących w danym kraju.

W tym sensie szczególnego znaczenia dla rządów nabiera rozwijanie rynku edukacyjnego i praktyki zawodowej. Obecnie w wielu krajach OECD istnieje bez wątpienia dobrze rozwinięty rynek tego rodzaju, szczególnie na poziomie ponadpodstawowym. Tworzą go liczni organizatorzy procesu kształcenia i szkolenia zawodowego, realizujący zarówno indywidualne dążenia do doskonalenia, jak i potrzeby grupowe, związane z podnoszeniem kwalifikacji pracowników. Rynek ten umożliwia wybór poziomu kształcenia oraz dziedziny wiedzy, jakości zajęć, miejsca kształcenia, treści kształcenia i szkolenia, wysokości kosztów. Część tego rynku jest zdominowana przez szkolnictwo wyższe oraz przez instytucje zajmujące się zaawansowanym kształceniem zawodowym, w których tradycja i ustanowione normy rozwoju edukacyjnego stanowią przekonywające determinanty podaży i popytu, będące wynikiem presji ekonomicznej na efektywną alokację dóbr edukacyjnych. Jest to jednak w coraz większym stopniu rynek edukacji ustawicznej i kształcenia dorosłych, który nadaje większe znaczenie potrzebie nagłych i gruntownych zmian umiejętności oraz kwalifikacji pracowniczych, a także przesunięć w strukturze zawodowej zatrudnienia, niż rozwojowi uwzględniającemu przyszłe wymagania i możliwości przygotowywania do kariery w perspektywie całego okresu aktywności zawodowej.

Rynek edukacji ustawicznej i kształcenia dorosłych jest daleki od doskonałości. Istnieją oczywiście przykłady zniekształceń w sferze podaży i popytu, prowadzące do niewłaściwej alokacji środków i braku jasności w kwestii wykorzystania istniejących możliwości. Ponadto jest to rynek, którego rezultaty działania są trudno akceptowalne ze społecznego punktu widzenia. Nadreprezentacja nisko wykwalifikowanych pracowników w edukacji dalszej i szkoleniu zawodowym bądź przekwalifikowywanie przez chyłące się ku upadkowi przedsiębiorstwa mogą być efektywne z punktu widzenia kryteriów ekonomicznych, lecz równocześnie mogą naruszać normy sprawiedliwości społecznej (i – w długich przedziałach czasu – prowadzić do wydatków trudnych do przyjęcia w sensie społecznym i ekonomicznym). Wyniki osiągnięte przez ten rynek oraz jego niedostatki wymuszają konieczność interwencji rządowych.

Podstawowe przesłanie, które wylania się z poczynionych analiz grup celowych oraz organizatorów kształcenia i szkolenia zawodowego w odniesieniu do rozwoju zasobów ludzkich, dotyczy potrzeby powrotu polityków do terminologii i pojęć strategii uczenia się przez całe

życie, a także aktualizacji posiadanego wykształcenia. Strategie te przeżywały rozkwit przed kilkunastoma laty (OECD 1973; OECD 1975), lecz w większym lub mniejszym stopniu zostały zarzucone pod koniec lat siedemdziesiątych, w okresie kryzysu paliwowego i recesji gospodarczej. Powrót zainteresowania edukacją, a zwłaszcza jej jakością i standardami, w połowie lat osiemdziesiątych skłaniał do lekceważenia debat nad strukturami edukacyjnymi, niezbędnymi w strategiach edukacji ustawicznej i aktualizacji wiedzy. W tym samym tonie przebiegały dyskusje nad aktualizacją wykształcenia miast stałego naginania modelu edukacyjnego do wypełniania powstających luk. Obecnie można powoływać podobne argumenty, gdy wchodzi w grę jakość kwalifikacji całej siły roboczej, a system uczenia się przez całe życie i aktualizacji wykształcenia staje się warunkiem wstępnym kreowania gospodarki naukochłonnej. Sedno sprawy tkwi jednak w tym, że wprowadzenie systemu uczenia się przez całe życie i aktualizacji wykształcenia wymagałoby ściślejszej współpracy na szczeblu centralnym, w celu umożliwienia budowy nowych sieci informacyjnych, a także powiązań między różnymi partnerami – publicznymi i prywatnymi – zajmującymi się edukacją oraz przygotowaniem zawodowym młodzieży i dorosłych. Jest to zadanie niebezpieczne, jeśli zważyć, że zakłada ono potrzebę przełamania barier administracyjnych i psychologicznych, które obecnie powstrzymują system edukacji formalnej przed większym zaangażowaniem w realizację potrzeb otoczenia. W kontekście rozwoju gospodarki naukochłonnej takie nowe partnerstwo i sieć wzajemnych powiązań różnych organizatorów kształcenia znajduje uzasadnienie z dwóch powodów: umożliwiała efektywniejsze wykorzystanie ograniczonych środków oraz ułatwia objęcie zasięgiem w sposób nie limitowany zasobów ludzkich: dorosłych – podstawowa wartość dla przedsiębiorstw i kraju przez wiele kolejnych dekad – których nie uwzględnia model kształcenia i przygotowania zawodowego, ukierunkowany na dostarczanie przygotowania „skończonego”.

### Po stronie popytu

Polityka państwa ma z definicji ograniczony wpływ na stronę popytu w sferze zasobów ludzkich i nowej technologii. Istnieje jednak możliwość określenia pewnej liczby dziedzin, w których polityka ta mogłaby mieć w dalszej perspektywie pewne znaczenie. Dziedziny te mogłyby obejmować:

- Przegląd systemu podatkowego oraz form zachęt dla przedsiębiorstw do inwestowania w zasoby materialne i niematerialne.

- Szczególnego typu bodźce oraz środki zachęty dla małych i średnich przedsiębiorstw do inwestowania w kształcenie i szkolenie własnych pracowników. W tym procesie powinno się brać pod uwagę potrzebę innowacji systemu kształcenia np. poprzez stosowanie nowych technologii wyposażenia.

- Stymulowanie i kierowanie ewolucją systemów relacji przemysłowych oraz interesów grupowych w kierunku umożliwiającym stopniowe wprowadzanie modelu postfordystycznego.

- Prowadzenie polityki rynku pracy w taki sposób, aby priorytet miały raczej aktywne programy umożliwiające wejście do świata pracy niż programy oparte na pasywnym subsydiowaniu.

## Literatura

**Barcer A.** 1989

*French National Report on the Service Sector.* Paris: CERI.

**Bertrand O., Novelle T.** 1988

*Human Resources and Corporate Strategy: Technical Change in Banks and Insurance Companies.* Paris: OECD/CERI.

**Bessant J. i in.** 1981

*The Impact of Microelectronics: A Review of the Literature.* London: Frances Printer.

**Bourdieu F.** 1985

*Propositions pour l'enseignement de l'avenir.* Paris: Collège de France

**Boyer R.** 1990

*New Directions in Management Practices and Work Organization.* Helsinki: OECD International Conference on „New Technologies in the 1990s”, December.

**Choffel, Cuneo, Kramarz** 1988

*Des trajectoires marquées par la structure de l'entreprise,* „Economie et Statistique”, nr 213. Paris, September.

**Drucker P.** 1983

*Quality Education – the New Growth Era.* „Wall Street Journal” (New York), 19 July.

**CERI (Dutch Government)** 1989

*Conference on Human Resources and New Technology.* Utrecht, November.

**Eliasson G., Ryan P.** 1986

*The Human Factor in Economic and Technological Change.* Paris: CERI.

**Ford G.** 1989

*Conceptual Changes and Innovation in Skill Formation at Enterprise Level.* Paris: CERI.

**Freeman G., Soete L.** 1987

*Technical Change and Full Employment.* Oxford: Basil Blackwell.

**Gardner M.** 1993

*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* Cambridge.

**Kirst M.** 1988

*Recent State Education Reforms in the US: Looking Backward and Forward,* „Education Administration Quarterly”, nr 24(3). Washington.

**MAS Committee** 1989

*A New Framework for Labour Market Policies.* „MAS”, nr 89 (9).

**MAS Committee** 1990

*New Framework for Labour Market Policies: Challenges and Opportunities in the 1990s.* „MAS”, nr 90 (10).

**Massachusetts Institute of Technology** 1989

*Made in America.* Cambridge: MIT Press.

**OECD** 1973

*Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning.* Paris: OECD/CERI.

**OECD** 1975

*Recurrent Education: Trends and Issues.* Paris: OECD/CERI.

**OECD 1986**

*New Information Technologies*. Paris: OECD/CERI.

**OECD 1989a**

*Education and the Economy in a Changing Society*. Paris: OECD.

**OECD 1989b**

*New Technologies in the 1990s: A Socio-Economic Strategy*. Paris: OECD.

**OECD 1989c**

*Technological Change and Human Resources Development: The Service Sector: Educational Implications* (secretariat paper presented at the Intergovernmental Conference on „Technological Change and Human Resources Development”). Paris: OECD/CERI/CW 90.02.

**OECD 1989d**

*Towards an Enterprising Culture*. Paris: OECD/CERI.

**OECD 1990**

*Human Resources and New Technology: Main Trends and Issues*. Paris: OECD/CERI/CW/90.01.

**Press F. 1990**

*The Role of Education in Technological Competitiveness*. „Siemens Review”, February.

**Resnick L. 1987**

*Educations and Learning to Think*. Washington DC: National Academy Press.

**Schmitter P.** (w druku)

*Comparative Governance of Economic Sectors*.

**Stern D. 1989**

*Elements of Learning-Intensive Production* (paper presented at the AERA Conference).

**The Conference Board 1988**

*Beyond Business/Education Partnerships: The Business Experience*. Washington DC.

# Hanna Gulczyńska, Ewa Świerzbowska- Kowalik Alfabetyzm funkcjonalny – kwalifikacje – praca

Alfabetyzm funkcjonalny to umiejętność przetwarzania informacji, konieczna do korzystania w życiu codziennym i w pracy zawodowej z powszechnie spotykanych materiałów drukowanych.

Na przełomie lat 1994 i 1995 w sześciu krajach Europy Zachodniej oraz w Kanadzie, Stanach Zjednoczonych i w Polsce przeprowadzono międzynarodowe badanie alfabetyzmu funkcjonalnego dorosłych (IALS). W Polsce badanie przeprowadził zespół pracowników Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Badanie pozwoliło na dokonanie pomiaru poziomu alfabetyzmu respondentów, a ponadto posłużyło do poznania i opisanie zjawisk społecznych powiązanych z poziomem alfabetyzmu: tych, które decydują o poziomie alfabetyzmu funkcjonalnego, tych, które mu towarzyszą i tych, które są jego konsekwencją.

W artykule autorki prezentują podstawowe informacje o zastosowanej procedurze; omawiają także niektóre uzyskane wyniki.

Skupiają się przede wszystkim na przedstawieniu tych przyczyn i konsekwencji poziomu alfabetyzmu Polaków, które łączą się z charakterem pracy zawodowej oraz uczestnictwem respondentów w dodatkowym kształceniu, podejmowanym w toku pracy.

Dzięki charakterowi badania oraz zastosowaniu identycznej procedury we wszystkich krajach uczestniczących w projekcie, możliwe było dokonanie w pełni uprawnionych porównań międzynarodowych.

## Wprowadzenie

**Alfabetyzm funkcjonalny** jest stosunkowo nowym terminem, określającym specyficzny rodzaj kompetencji człowieka – **umiejętność przetwarzania informacji w zakresie czytania, pisania i liczenia, konieczną do korzystania z materiałów drukowanych powszechnie spotykanych w domu, w pracy oraz w życiu społecznym**. Nie jest to jednorodna właściwość człowieka, lecz „wielowymiarowy zestaw cech, dyspozycji i kompetencji” (Tuijnman 1995). Nie można także mówić o jego poziomie statycznym, charakterystycznym dla człowieka w trakcie całego jego życia. Poziom alfabetyzmu jest oczywiście w znacznym stopniu zależny od wykształcenia, gdyż w toku nauki kształtują się i rozwijają umiejętności czytania, pisania oraz liczenia. Kompetencje alfabetyczne<sup>1</sup> ulegają w trakcie życia stałym zmianom – ich poziom obniża się lub wzrasta w zależności od wymagań i oczekiwań środowiska wobec jednostki, różnorodnych bodźców docierających do niej, a także charakteru jej zainteresowań, poziomu aktywności, ambicji, chęci i możliwości pełnego uczestnictwa w otaczającym świecie, siły oraz charakteru motywów, które skłaniają do utrwalania już uzyskanych i zdobywania nowych umiejętności lub zaniechania wykorzystywania kompetencji nabytych wcześniej. Istotnym czynnikiem mającym znaczenie dla poziomu alfabetyzmu funkcjonalnego jest doksztalcenie – a więc nabywanie nowych lub podwyższanie posiadanych kwalifikacji, osiąganie kolejnych poziomów wykształcenia formalnego, a także w znacznym stopniu kształcenie, którego celem jest rozwój ogólnej wiedzy jednostki (por. szerzej: Levine 1993, Tuijnman, van der Kamp 1992).

W polskim społeczeństwie zaczyna upowszechniać się przekonanie, że wykształcenie osiągnięte przez dorosłego człowieka często determinuje jego szanse życiowe i drogę zawodową – ten fakt jest coraz bardziej oczywisty dla Polaków mających do czynienia z szybko zachodzącymi zmianami na rynku pracy. Podejmowanie dodatkowej nauki zwiększa życiowe szanse. Jednocześnie można jednak sądzić (choćby na podstawie badań aspiracji edukacyjnych), że zainteresowanie doksztalceniem jest powszechne zwłaszcza w tych środowiskach, które przypisują edukacji istotne znaczenie, a więc przede wszystkim wśród osób z wyższym wykształceniem, dysponujących relatywnie wysokimi kwalifikacjami.

<sup>1</sup> Określenie „kompetencje” lub „umiejętności alfabetyczne” jest używanym dalej skrótowym terminem oznaczającym zdefiniowane powyżej kompetencje w zakresie alfabetyzmu funkcjonalnego.

Jak wykażemy dalej, prezentując wnioski z przeprowadzonych badań, wykształcenie stanowi jedynie istotną podstawę kształtowania się kompetencji przesądzających o poziomie alfabetyzmu. Tworzy warunki i współokreśla szanse dostosowywania się ludzi do coraz bardziej komplikującego się otoczenia informacyjnego. W ostatnich dziesięcioleciach otoczenie społeczne, gospodarcze i kulturalne zmienia się wyjątkowo szybko, stawiając ludzi wobec nowych i coraz bardziej różnorodnych wyzwań. Lawinowo narastająca ilość informacji, niezbędna do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, narzuca konieczność stałego ćwiczenia i doskonalenia nabytych już sprawności i umiejętności – także tych, które wchodzą w zakres alfabetyzmu. Aktywne uczestnictwo w śledzeniu mnożących się informacji i podejmowanie nowych zadań (nabywanie nowych umiejętności) pozwala na utrzymanie na stałym poziomie lub doskonalenie kompetencji określanych jako alfabetyzm. Zaniechanie zaś w życiu zawodowym i codziennym wykorzystywania oraz rozwoju umiejętności czytania, pisania, liczenia nie pozwala na utrzymanie uzyskanego w przeszłości poziomu – stopniowo lokuje ludzi poza obiegiem mnożących się informacji, wyklucza z czynnego i pełnego funkcjonowania w społeczeństwie.

## Informacje o badaniu alfabetyzmu funkcjonalnego dorosłych

Międzynarodowe Badanie Alfabetyzmu Dorosłych (*International Adult Literacy Survey – IALS*) zostało zrealizowane w dziewięciu krajach: Francji, Holandii, Irlandii, Kanadzie, Niemczech, Polsce, Stanach Zjednoczonych, Szwajcarii i Szwecji, przy czym Francja i Irlandia nie uczestniczyły w etapie opracowywania wyników w porównaniu międzynarodowym.

Koordynatorem organizacyjnym IALS był Urząd Statystyczny Kanady (Statistics Canada), w którym utworzono w tym celu specjalną komórkę (Special Survey Group). Urząd ten był ponadto odpowiedzialny merytorycznie za jedno z narzędzi użytych w badaniu – kwestionariusz wywiadu (*Background Questionnaire*) oraz współpracował z Educational Testing Service (Princeton, USA), odpowiedzialnym za przygotowanie narzędzi badawczych służących do pomiaru alfabetyzmu funkcjonalnego.

Polskim uczestnikiem było Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego (Uniwersytet Warszawski), z inicjatywy i przy finansowym udziale Ministerstwa Edukacji Narodowej<sup>2</sup>.

W Polsce IALS objęło ludność w wieku 16 – 64 lat, z tej populacji dobrano reprezentatywną próbę losową liczącą 3 tys. osób. Badanie zostało zrealizowane na przełomie lat 1994 – 1995.

We wszystkich krajach obowiązywał ten sam zestaw narzędzi badawczych: kwestionariusz wywiadu oraz zeszyty zadań testowych. Stosowano także taką samą procedurę: ankieter przeprowadzał wywiad według kwestionariusza zawierającego obszerny zestaw pytań dotyczących podstawowych informacji o respondentach oraz różnych sfer jego życia, mających związek z umiejętnościami alfabetycznymi. Poza informacjami podstawowymi (wiek, płeć, wykształcenie, zawód, wykształcenie i zawód rodziców, miejsce zamieszkania) pytania wywiadu dotyczy-

<sup>2</sup> Ponadto w sfinansowaniu badania udział mieli: Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej ze środków Funduszu Pracy, Fundacja im. Stefana Batorego, Institute for Education UNESCO oraz United Nations Development Programme (UNDP).



ły: znajomości języków obcych, uczestnictwa w doksztalcaniu, treści pracy związanej z czytaniem, pisaniem i liczeniem, aktywności życia codziennego oraz poziomu dochodów i wyposażenia gospodarstwa domowego.

Zeszyty zadań testowych wypełniał sam respondent – najpierw „zeszyt zadań podstawowych”, który był pewnego rodzaju testem – jego wynik decydował bowiem o udziale w dalszych badaniach. Poprawność wykonania sześciu zadań zawartych w tym zeszycie oceniał ankieter na podstawie szczegółowej instrukcji. Jeśli odpowiedzi na co najmniej 2 pytania były prawidłowe, respondent przystępował do wypełniania „zeszytu zadań głównych”, który zawierał około 50 zadań, o różnym poziomie trudności, testujących kompetencje alfabetyczne respondenta.

Definicja alfabetyzmu funkcjonalnego została przytoczona na wstępie, w założeniach metodologicznych do tego badania przyjęto, że **alfabetyzm jest wielowymiarowym kontinuum umiejętności**. Zrezygnowano z zastosowania tradycyjnie przyjętego podziału dychotomicznego dzielącego badanych na dwie grupy: alfabetów i analfabetów, a więc na tych, którzy posiadają umiejętności związane z czytaniem, pisaniem i liczeniem oraz tych, którzy ich nie posiadają.

Umiejętności alfabetyczne respondentów były mierzone za pomocą trzech rodzajów zadań, które respondent rozwiązywał poprzez odpowiedzi na pytania. Pytania te były związane z zamieszczonymi w zeszycie: tekstami (fragmentami artykułów, instrukcji, broszur, przepisów itp.) oraz dokumentami (tabelami, schematami, mapami, formularzami); trzeci rodzaj pytań był związany z koniecznością wykonania działań arytmetycznych, odnoszących się do zamieszczonych tabel, wykresów itd. Trzy rodzaje zadań odpowiadały **trzem skalom, służącym do określania poziomu alfabetyzmu funkcjonalnego: skali tekstu, skali dokumentu oraz skali umiejętności arytmetycznych (skali ilościowej)**.

Każdemu respondentowi (na podstawie oceny prawidłowości wykonania przez niego całego zestawu zadań oraz po zastosowaniu odpowiednich procedur statystycznych) przypisano wynik sytuujący go na skali w zakresie każdego z trzech rodzajów umiejętności alfabetycznych. Wynik każdego respondenta był wyrażony liczbą uzyskanych punktów – od 0 do 500. Każda ze skal została podzielona na pięć poziomów: pierwszy (najniższy) 0 – 225 punktów, drugi 226 – 275, trzeci 276 – 325, czwarty 326 – 375 i piąty (najwyższy) 376 – 500 punktów.

**Zadania tekstowe** mierzyły główne aspekty przetwarzania informacji:

- lokalizowania, czyli odnajdywania w tekście informacji na podstawie warunków czy cech podanych w pytaniu;
- integrowania, czyli łączenia dwóch lub więcej informacji z tekstu;
- tworzenia, czyli przetwarzania informacji z tekstu, połączonego z wyciąganiem wniosków na podstawie tekstu oraz zasobu przyswojonej uprzednio wiedzy.

Teksty, z którymi wiązały się zadania, różniły się znacznie pod względem długości, zawartości i treści oraz zastosowania dodatkowych elementów strukturalnych i porządkujących (np. nagłówków, wyróżnień). Stopień trudności zależał m.in. od tego, jak wiele informacji musiał respondent odnaleźć i przetworzyć, aby udzielić prawidłowej odpowiedzi. I tak, zadania usytuowane na poziomie I skali tekstu<sup>3</sup> wymagały, aby respondent zlokalizował pewną informację – była ona blisko powiązana z informacją podaną w pytaniu. Z kolei zadania na poziomie IV tej samej skali wymagały od respondentów kojarzenia wielu informacji i dostarczania złożonych

<sup>3</sup> Podajemy dla przykładu omówienia zadań na I i IV poziomie każdej skali.

odpowiedzi. Zadania z tego poziomu często wymagały przeciwstawiania lub łączenia informacji zawartych w długich tekstach, które ponadto zawierały z reguły informacje rozpraszające uwagę.

**Zadania związane z dokumentem** również wymagały od respondenta lokalizowania, integrowania oraz tworzenia informacji, były wśród nich także zadania „cykliczne”, wymagające od respondenta wykonania powtarzalnego lokalizowania informacji według podanych w pytaniu warunków lub cech.

Większość zadań na poziomie I skali dokumentu wymagała od badanego zlokalizowania informacji opartej na dosłownym skojarzeniu, przy czym informacje rozpraszające uwagę, jeśli były zawarte w dokumencie, umieszczano z dala od prawidłowej odpowiedzi. Zadania na poziomie IV wymagały, aby respondent przejrzał cały dokument, skojarzył kilka cech informacji i połączył je; prawidłowa odpowiedź wymagała wnioskowania na wyższym poziomie.

**Zadania dotyczące umiejętności arytmetycznych**, powiązane z wprowadzoną przez autorów badania skalą ilościową, uzupełniały tradycyjnie ujmowane umiejętności alfabetyczne. Wymagały lokalizowania, integrowania i tworzenia informacji niezbędnych do przeprowadzenia właściwych operacji arytmetycznych.

Zadania na I poziomie wymagały pojedynczego, stosunkowo łatwego działania, przy użyciu liczb znajdujących się w dokumencie. Z kolei rodzaj działań, które powinny być przeprowadzone w celu uzyskania prawidłowego wyniku w zadaniach na poziomie IV, nie wynikał wprost z treści polecenia podanego w pytaniu, niezbędne było samodzielne wnioskowanie na podstawie informacji zlokalizowanych w tekście.

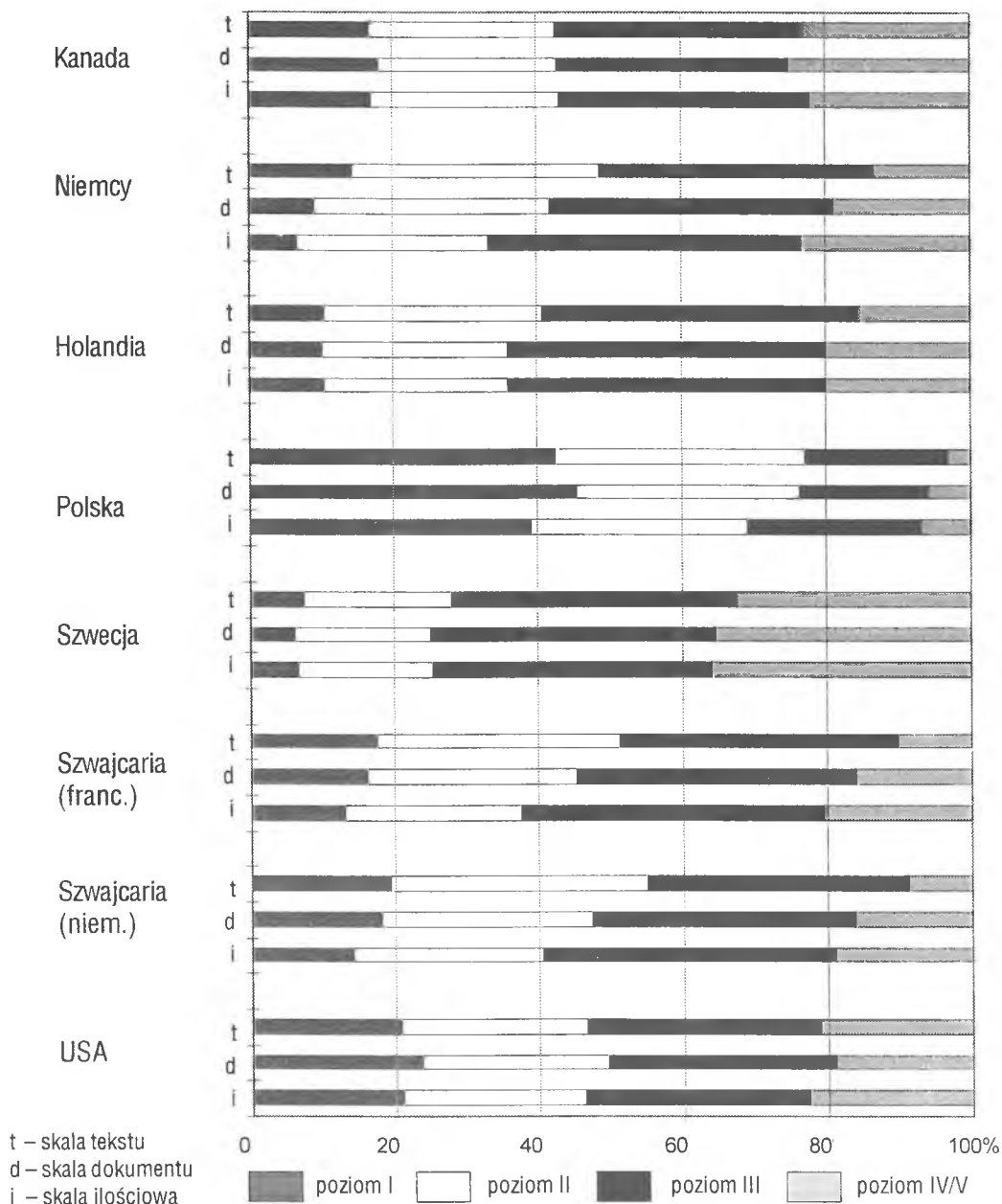
**Tabela 1**

Średnie prawdopodobieństwo prawidłowego wykonania zadań w zależności od liczby uzyskanych punktów (w %)

Poziom	Liczba punktów				
	150	200	250	300	350
<b>1. Zadania tekstowe</b>					
I	54	83	95	99	100
II	19	48	81	95	99
III	4	15	46	80	95
IV	5	14	34	61	84
V	2	5	15	37	66
<b>2. Zadania z dokumentami</b>					
I	43	74	95	99	100
II	23	56	85	96	99
III	8	24	55	83	95
IV	5	15	36	67	88
V	0	1	3	13	41
<b>3. Zadania z umiejętnościami arytmetycznymi</b>					
I	Nie ma zadań na tym poziomie				
II	21	49	79	94	98
III	6	20	50	81	95
IV	2	8	26	61	88
V	1	2	7	20	55

W efekcie oceny prawidłowości wykonania wszystkich zadań zawartych w „zeszytach zadań głównych” obliczano wynik respondenta na skali tekstu, skali dokumentu i skali ilościowej (umiejętności arytmetycznych). Usytuowanie respondenta na trzech skalach alfabetyzmu funk-

**Rysunek 1**  
Rozkład umiejętności alfabetycznych mieszkańców badanych krajów (w %)



cjonalnego określało z co najmniej 80-procentowym prawdopodobieństwem, że respondent rozwiąże prawidłowo wszystkie zadania na tym lub niższym poziomie. Nie oznacza to, że nie będzie mógł wykonać zadań na poziomie wyższym, jednak prawdopodobieństwo wykonania przez niego zadań na wyższych poziomach mała.

W tabeli 1 przedstawiono prawdopodobieństwo prawidłowego wykonania zadań na poszczególnych poziomach alfabetyzmu, związanych z każdym z trzech rodzajów kompetencji w zależności od uzyskanych punktów – a więc w zależności od usytuowania na skali alfabetyzmu. Na przykład ktoś ze wynikiem 300 na skali zadań tekstowych (pozycja 1 w tabeli 1) ma 80-procentową szansę na prawidłowe rozwiązanie zadań z poziomu III. Prawdopodobieństwo podania przez tę osobę prawidłowej odpowiedzi w przypadku zadań z poziomu II i I rośnie i wynosi odpowiednio 95% oraz 99%. Średnia szansa tej osoby na prawidłowe wykonanie zadania na poziomie IV spada do 61%, a na V – do 37%.

Weryfikację narzędzi badawczych we wszystkich krajach uczestniczących w IALS przeprowadzono w badaniu pilotażowym. Teksty i zadania, w których rozwiązywaniu wystąpiły bardzo duże różnice między krajami, a także te, co do których powszechnie wystąpiły bardzo duże trudności w rozwiązywaniu – zostały wyeliminowane.

## Kompetencje alfabetyczne Polaków

Punktem wyjścia rozważań prezentowanych w tym artykule są dane dotyczące rozkładu alfabetyzmu funkcjonalnego w polskim społeczeństwie. Ponad 70% respondentów lokuje się na najniższych poziomach (I lub II), zaledwie kilka procent dysponuje kompetencjami na poziomach najwyższych (IV lub V)<sup>4</sup>.

Poziom alfabetyzmu jest zależny przede wszystkim od wykształcenia, wieku oraz statusu zawodowego (tabela 2).

Na najniższym poziomie umiejętności alfabetycznych lokowała się większość osób w wieku powyżej 46 lat, większość osób bezrobotnych, także osoby o wykształceniu najwyżej podstawowym. Ogółem jednak na tym poziomie umiejscowiło się dość wielu Polaków (43%). Najwyższe poziomy (IV/V) alfabetyzmu osiągają jedynie bardzo nieliczni polscy respondenci (3%). Najkorzystniej na tym tle wyróżniają się jedynie absolwenci szkół wyższych (16% na IV/V poziomie) oraz szkół policealnych (8%), a także uczniowie i studenci (8%).

Autorzy międzynarodowego raportu podkreślają, że celem tego badania nie było ustanawianie rankingu krajów według poziomów alfabetyzmu funkcjonalnego. Nie sposób jednak pominąć faktu, że rozkład umiejętności alfabetycznych wśród Polaków różni się zdecydowanie od rozkładów w innych krajach (por. rys. 1). Dla oceny tego faktu niezwykle istotne jest przeanalizowanie stwierdzonych w IALS różnic między Polakami a respondentami w pozostałych krajach (ujętych w danych porównawczych) także pod innymi względami. Szczególnie ważne dla oceny przyczyn i konsekwencji poziomu kompetencji alfabetycznych Polaków wydaje się poznanie związków poziomu alfabetyzmu z treścią pracy, aktywnością alfabetyczną w życiu codziennym oraz doksztalcaniem.

<sup>4</sup> We wszystkich tabelach i rysunkach prezentowane są dane łącznie dla poziomu IV i V, gdyż w zdecydowanej większości krajów jedynie kilka procent badanej populacji osiągnęło poziom V.

**Tabela 2**  
Kompetencje alfabetyczne Polaków w zakresie zadań tekstowych (w %)

Wyszczególnienie	Poziom			
	I	II	III	IV/V
Ogółem	43	34	20	3
Wiek				
16 – 25	27	38	29	6
26 – 35	35	39	22	4
36 – 45	42	38	17	3
46 – 55	53	30	16	1
56 – 65	70	21	10	0,2
Płeć				
kobieta	42	34	21	3
mężczyzna	43	35	19	3
Wykształcenie				
podstawowe i poniżej	75	19	6	0,2
zasadnicze zawodowe	42	40	16	2
średnie	25	44	29	2
policealne	12	39	41	8
wyższe	11	30	42	16
Status zawodowy				
pracujący	40	36	21	3
bezrobotni	65	26	8	0,2
uczniowie i studenci	17	37	38	8
pozostali	47	35	17	1
Dochody				
I kwintyl	44	38	16	2
II kwintyl	45	34	19	2
III kwintyl	36	39	21	3
IV kwintyl	29	41	25	5
V kwintyl	37	39	27	6

## Treść pracy – wykorzystywanie zdolności alfabetycznych

Z danych zaprezentowanych i omówionych w międzynarodowym raporcie z badań IALS wynika, że respondenci z krajów uczestniczących w badaniu znacznie się różnią, jeśli porównamy charakter oraz treść wykonywanej przez nich pracy. Bardzo zróżnicowany jest rodzaj i częstotliwość czynności, które badani podejmują w pracy, a które wiążą się z poziomem kompetencji wchodzących w zakres alfabetyzmu.

Większość polskich pracowników objętych badaniem IALS nigdy nie wykonuje w swej pracy zawodowej wielu czynności wymagających kompetencji i umiejętności decydujących o poziomie alfabetyzmu, o które pytano w wywiadzie: 58% badanych nigdy nie czyta w pracy żadnych instrukcji i przepisów; 69% nie korzysta ze schematów i wykresów; 58% nigdy nie

czyta listów i notatek służbowych; 85% nie wypełnia kosztorysów i specyfikacji technicznych itp. Z kolei ci, którzy wykonują te czynności, czynią to znacznie rzadziej niż pracownicy w innych krajach. Ograniczona aktywność w korzystaniu z kompetencji alfabetycznych w pracy zawodowej przez Polaków jest, jak się wydaje, nie tylko efektem sposobu wykonywania pracy, ale także w znacznej mierze wynika z wymagań, które są stawiane pracownikom w ich miejscu zatrudnienia (rysunki 2,3,4).

Czynności, które można zakwalifikować jako trudniejsze i bardziej skomplikowane, Polacy podejmują szczególnie rzadko. Różnice w częstotliwości podejmowania czynności prostszych nie są tak wyraźne (Polacy w pracy czytają instrukcje i przepisy częściej niż Szwajcarzy i Holendrzy oraz tylko nieco rzadziej niż pracownicy w innych krajach).

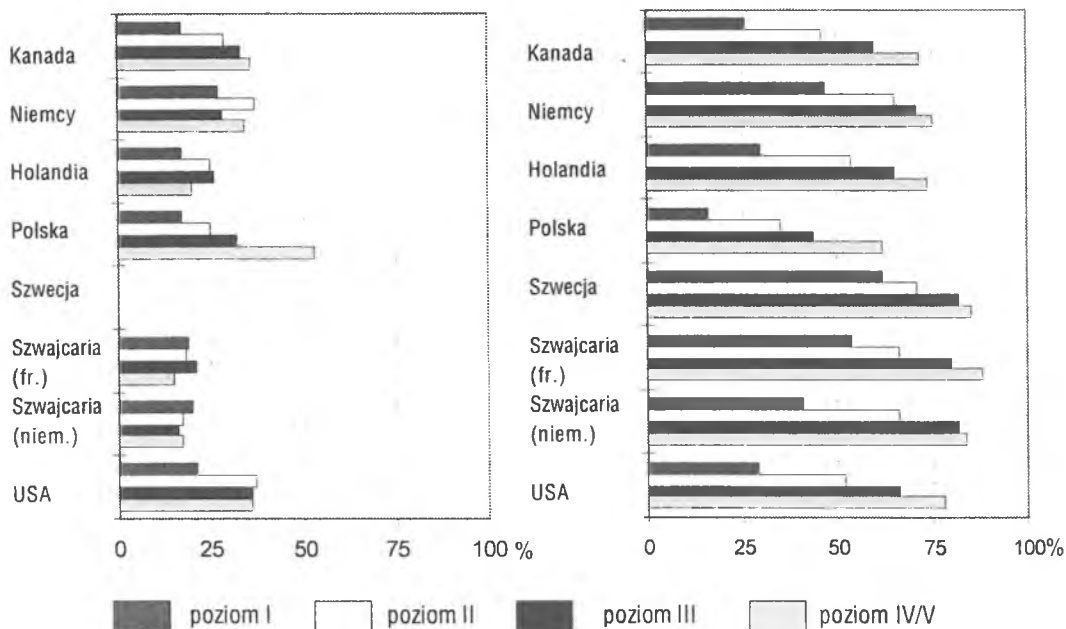
Wyraźne różnice widoczne są także gdy porównujemy polskich pracowników należących do poszczególnych grup zawodowych. Polacy rzadziej piszą, czytają i liczą w pracy niż pracownicy zakwalifikowani do takich samych grup zawodowych we wszystkich innych krajach biorących udział w badaniu. Różnice te są szczególnie duże w przypadku osób o niskich kwalifikacjach. Polscy rolnicy czytają w pracy listy i raporty 6 razy rzadziej niż np. rolnicy kanadyjscy, a z diagramów i wykresów korzystają 4–5-krotnie rzadziej niż rolnicy we wszystkich innych krajach uczestniczących w badaniu.

## Rysunek 2

### Poziom alfabetyzmu a wykonywanie w pracy zawodowej czynności związanych z czytaniem (w %)

Czytanie instrukcji w pracy zawodowej przynajmniej raz w tygodniu a poziom alfabetyzmu (skala tekstu)

Czytanie artykułów i raportów w pracy zawodowej przynajmniej raz w tygodniu a poziom alfabetyzmu (skala tekstu)

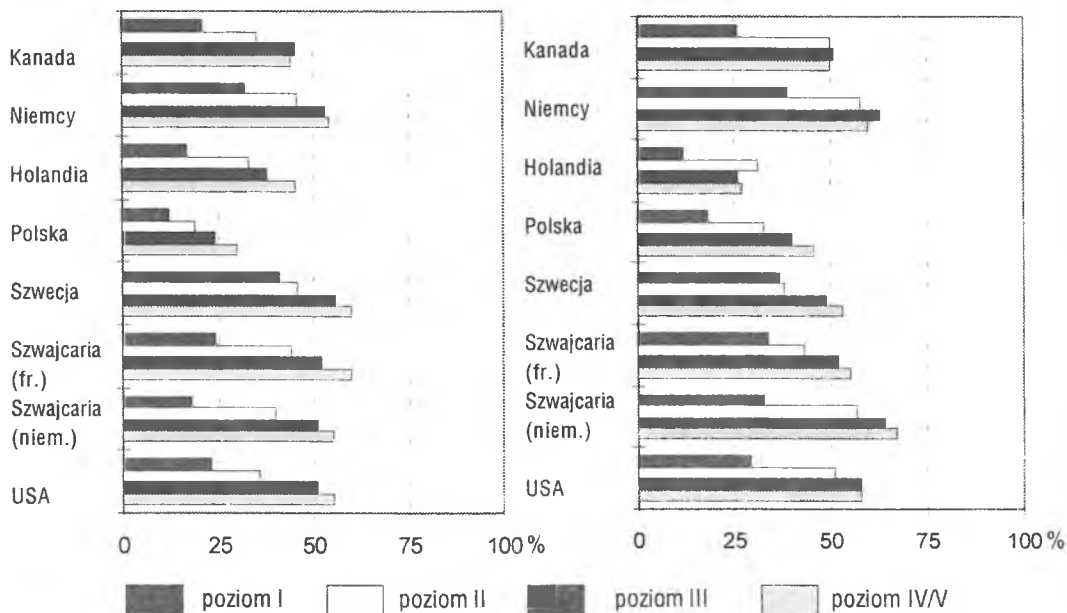


### Rysunek 3

#### Poziom alfabetyzmu a wykonywanie w pracy zawodowej czynności związanych z pisaniem (w %)

Pisanie artykułów i raportów w pracy zawodowej przynajmniej raz w tygodniu a poziom alfabetyzmu (skala tekstu)

Pisanie formularzy i rachunków w pracy zawodowej przynajmniej raz w tygodniu a poziom alfabetyzmu (skala tekstu)



Różnice między lepiej wykwalifikowanymi pracownikami polskimi a takimi samymi pracownikami w innych krajach nie są tak znaczne, chociaż w większości przypadków także Polacy należący do grup zawodowych wymagających stosunkowo wysokich kwalifikacji rzadziej czytają, piszą i liczą niż respondenci z innych krajów. Polscy specjaliści o najwyższych kwalifikacjach dwukrotnie rzadziej przygotowują raporty i artykuły, dwukrotnie rzadziej niż osoby o takich samych zawodach z innych krajów (z wyjątkiem Holandii) czytają schematy i specyfikacje – częściej natomiast zapoznają się z prostymi instrukcjami.

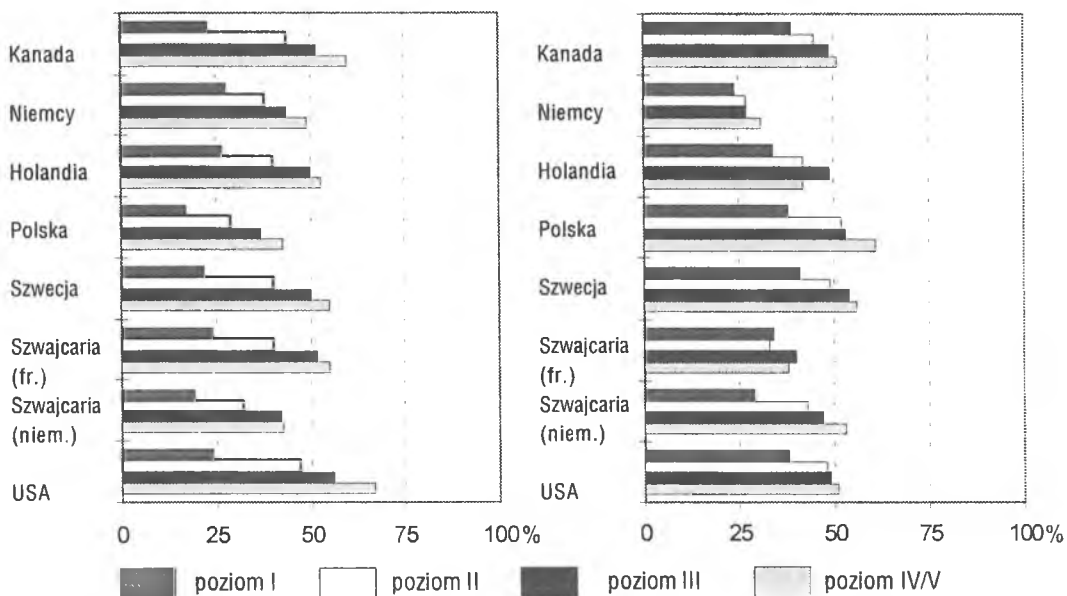
Dane zaprezentowane na rysunkach 2, 3 i 4 wyraźnie wskazują na związek poziomu alfabetyzmu z częstotliwością wykonywania w pracy zawodowej czynności związanych z czytaniem, pisaniem oraz z bardziej skomplikowanymi czynnościami wymagającymi umiejętności liczenia. Zależność ta jest tym silniejsza, im bardziej skomplikowane są wykonywane czynności. Zaledwie kilkanaście procent Polaków usytuowanych na I poziomie alfabetyzmu wykonuje większość czynności związanych z pisaniem, czytaniem i liczeniem przynajmniej raz w tygodniu – wyjątek stanowią zupełnie proste czynności, nie wymagające zbyt wysokich kompetencji. Gdy porównujemy częstotliwość wykonywania czynności związanych z czytaniem, pisaniem i liczeniem przez grupy wyodrębnione ze względu na poziom alfabetyzmu, okazuje się, że Polacy różnią się dość znacznie od osób badanych w innych krajach, chociaż różnice nie są aż tak

### Rysunek 4

#### Poziom alfabetyzmu a wykonywanie w pracy zawodowej czynności związanych z liczeniem (w %)

Obliczanie kosztów, cen, sporządzanie budżetu w pracy zawodowej przynajmniej raz w tygodniu a poziom alfabetyzmu (skala ilościowa)

Liczenie, mierzenie, ustalanie wagę lub wielkości czegoś w pracy zawodowej przynajmniej raz w tygodniu a poziom alfabetyzmu (skala ilościowa)



wyraźne jak przy porównaniu grup wyodrębnionych ze względu na zawód. Najbardziej znaczące są różnice między Polakami lokującymi się na I poziomie alfabetyzmu a badanymi z innych krajów będącymi na takim samym poziomie; podobne zależności obserwujemy w odniesieniu do grup usytuowanych na wyższych poziomach alfabetyzmu, nie są one jednak aż tak istotne.

**Jeśli przyjmiemy, że w grupach wyodrębnionych ze względu na poziom alfabetyzmu funkcjonalnego na podstawie jednorodnych, wystandaryzowanych narzędzi, mamy osoby o tożsamy lub bardzo zbliżonych poziomach umiejętności czytania, pisania i liczenia, to musimy uznać, że Polacy w pracy zawodowej nie wykorzystują wszystkich swych umiejętności i często wykonują czynności poniżej swoich możliwości.** Wielu polskich pracowników o stosunkowo dużych umiejętnościach (świadczy o nich usytuowanie na stosunkowo wysokim poziomie alfabetyzmu) wykonuje w pracy zawodowej tylko czynności proste, nie wymagające dużej sprawności w czytaniu, pisaniu i liczeniu.

Trudno przesądzić, że ogólnie niższy poziom alfabetyzmu funkcjonalnego Polaków wpływa na ograniczenie zakresu i częstotliwości wykonywania w pracy zawodowej czynności wiążących się z umiejętnościami pisania, czytania i liczenia. Bardziej przekonująca wydaje się hipoteza zakładająca, że **polscy pracownicy – ze względu na ograniczony zakres oczekiwań i wymagań środowiska zawodowego – rzadziej niż pracownicy w innych krajach są obli-**



**wani do doskonalenia w pracy zawodowej umiejętności decydujących o poziomie alfabetyzmu; nie są poprzez zadania, którym muszą sprostać, skłaniani do nadążania za powiększającym się i komplikującym zbiorem niezbędnych do przyswojenia informacji.**

Respondenci proszeni w wywiadzie o ocenę własnych umiejętności związanych z czytaniem, pisanem i liczeniem niezbędnych z punktu widzenia pracy zawodowej, najczęściej wyrażają pozytywną ocenę tych umiejętności – takie oceny formułuje także większość badanych usytuowanych na najniższych poziomach skali alfabetyzmu. Wysoce prawdopodobne wydaje się, że ci respondenci wykonują swoją pracę zawodową tak, aby unikać czynności związanych z wykorzystaniem umiejętności alfabetycznych

Znakomita większość polskich respondentów – około 80% osób usytuowanych na I poziomie alfabetyzmu oraz ponad 90% na wszystkich pozostałych poziomach – jest przekonana, że ich umiejętności w zakresie czytania, pisania i liczenia nie ograniczają ich szans oraz możliwości awansu zawodowego (rysunki 2, 3, 4). Niski poziom umiejętności alfabetycznych nie jest także w opinii Polaków przeszkodą w uzyskaniu nowej pracy i pod tym względem różnią się oni znacznie od respondentów z innych krajów.

Niskiemu poziomowi umiejętności alfabetycznych Polaków towarzyszy na ogół brak refleksji na temat tego faktu. Usytuowani na niskich poziomach skali alfabetyzmu respondenci z innych krajów mają znacznie trzeźwiejszy ogłód swojej sytuacji zawodowej – częściej niż nasi rodacy są świadomi, iż ich ograniczone umiejętności są przeszkodą w awansie, że mogą w przyszłości utrudniać znalezienie nowej pracy (rysunek 5). Kanadyjczycy, Niemcy, Szwajcarzy (z francuskiego obszaru językowego) i Amerykanie znacznie częściej niż polscy pracownicy wiążą poczucie ograniczonych szans awansu lub braku możliwości zmiany pracy z poziomem własnych umiejętności wchodzących w zakres alfabetyzmu – dotyczy to przede wszystkim osób ulokowanych na najniższym poziomie alfabetyzmu. Opinie Polaków na ten temat najbliższe są opiniom Holendrów i Szwajcarów z niemieckiego obszaru językowego.

Najbardziej wyraźne są różnice między Polakami i Niemcami – odsetek polskich pracowników wiążących ograniczenie możliwości zawodowych z poziomem własnych umiejętności pisania, czytania lub liczenia nie przekracza w żadnej grupie wyodrębnionej ze względu na poziom alfabetyzmu 20%, podczas gdy 60% Niemców ulokowanych na najniższym poziomie alfabetyzmu przyznaje, że przeszkodą w osiągnięciu awansu jest ich mierna umiejętność czytania; prawie 50% niemieckich respondentów postrzega braki w umiejętności pisania jako barierę możliwości zawodowych, ponad 40%, zgodnie ze swoim przekonaniem, nie może awansować, ponieważ ich umiejętność liczenia jest niewystarczająca.

Polacy znajdujący się na najniższym poziomie analfabetyzmu funkcjonalnego rzadziej postrzegają przeszkody w awansie z poziomem własnych umiejętności niż Niemcy znajdujący się na wyższych poziomach.

Poziom alfabetyzmu funkcjonalnego wydaje się być czynnikiem w poważnym stopniu wpływającym na polaryzację postaw wobec pracy zawodowej. Osoby o stosunkowo wysokim poziomie alfabetyzmu są skłonne podejmować wysiłek nadążania za komplikującym się światem informacji i potrafią go podjąć. Osoby charakteryzujące się niskim poziomem alfabetyzmu, często nie postrzegając rosnącego dystansu między własnymi możliwościami a zwiększającymi się wymaganiami otoczenia, usuwają się stopniowo na margines życia społecznego, kulturalnego i zawodowego.

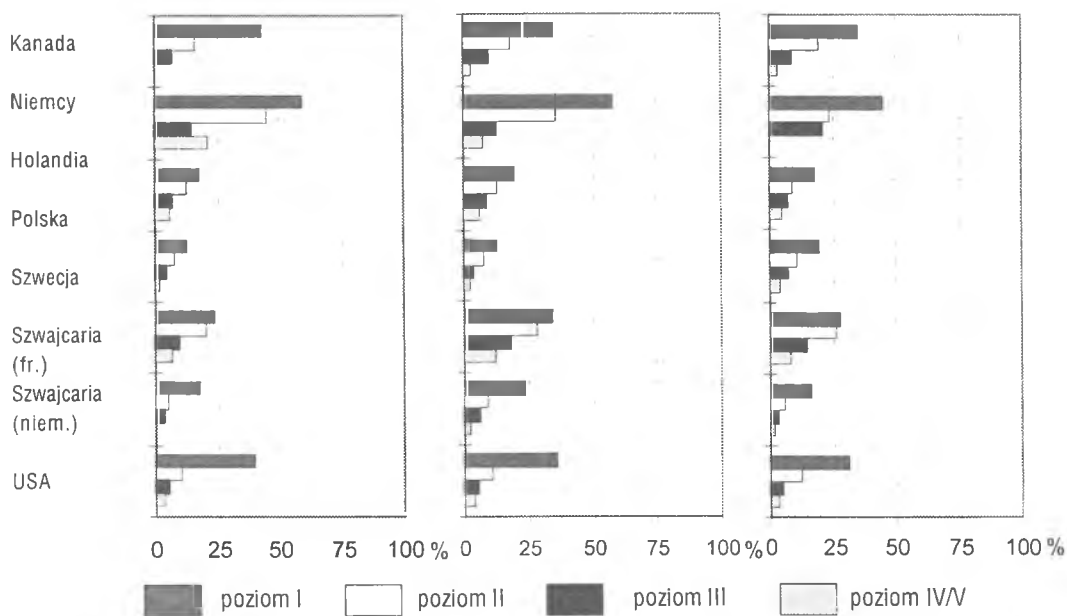
### Rysunek 5

Umiejętność czytania, pisania i liczenia a spowodowane nią ograniczenia w pracy zawodowej w opinii respondentów (w %)

Poziom umiejętności czytania ogranicza możliwość awansu (skala dokumentu)

Poziom umiejętności pisania ogranicza możliwość awansu (skala dokumentu)

Poziom umiejętności liczenia ogranicza możliwość awansu (skala dokumentu)



## Rozwój i doskonalenie kwalifikacji poprzez doksztalcanie

Umiejętności alfabetyzmu funkcjonalnego mogą być kształtowane i rozwijane poprzez doksztalcanie. Także pod tym względem Polacy zdecydowanie odróżniają się od pozostałych uczestników IALS<sup>5</sup> – uczestniczą w doksztalcaniu zdecydowanie najrzadziej (15%), podczas gdy w większości badanych krajów dodatkową naukę podejmuje ponad 40 % badanych (rysunek 6).

Polacy doksztalcą się przede wszystkim ze względu na pracę zawodową – w celu „doskonalenia kwalifikacji”, dla „kariery zawodowej” (63%) lub by „uzyskać uprawnienia zawodowe” (14%). Znacznie częściej nauka wynika z własnych chęci (58%) niż z zaleceń pracodawcy (39%). Można więc powiedzieć, że wśród Polaków doksztalcanie nie jest popularne, ale dotyczy to zarówno pracowników, jak i pracodawców.

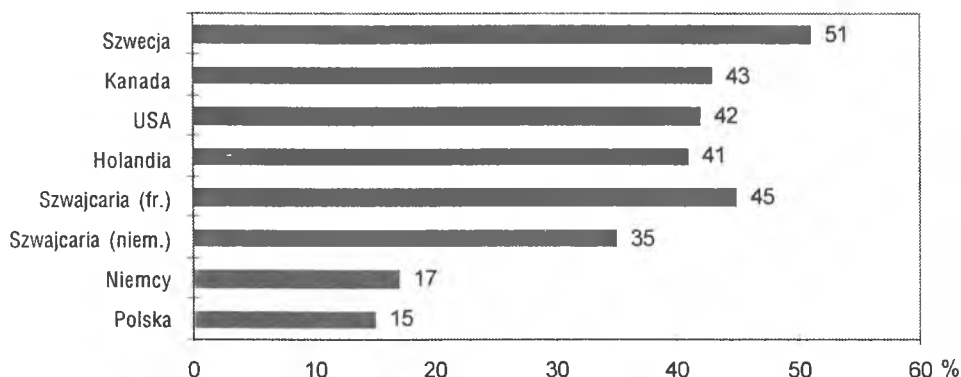
Ma to istotne znaczenie, jeśli przypomnimy, że wykształcenie Polaków jest niższe niż respondentów z innych krajów, a większość naszych rodaków lokuje się na najniższych pozio-

<sup>5</sup> Podobnie niski odsetek uczestników doksztalcania odnotowano w omawianym badaniu w Niemczech, aczkolwiek dane z innych badań wykazują większy zakres doksztalcania w tym kraju.

mach alfabetyzmu (na I i II poziomie łącznie od 69 do 77%, zależnie od rodzaju skali). Jesteśmy więc krajem, w którym stosunkowo dużo osób ma niskie kwalifikacje i jednocześnie relatywnie niewiele jest zainteresowanych dokończaniem. Porównanie danych z innych krajów wskazuje, że podejmowanie nauki wiąże się najczęściej z przeciętnie wysokim poziomem alfabetyzmu: najwięcej osób dokończających się jest w Szwecji (51%), gdzie blisko 3/4 badanych lokuje się na najwyższych poziomach alfabetyzmu.

**Rysunek 6**

Udział w dodatkowym kształceniu w poszczególnych państwach (w %)



We wszystkich krajach uczestniczących w IALS dokończają się przede wszystkim osoby mające stosunkowo wysokie kwalifikacje. Ta zależność jest wyraźnie widoczna wówczas, gdy bierzemy pod uwagę wykształcenie formalne, jak i gdy rozpatrujemy umiejętności mierzone poziomem alfabetyzmu funkcjonalnego.

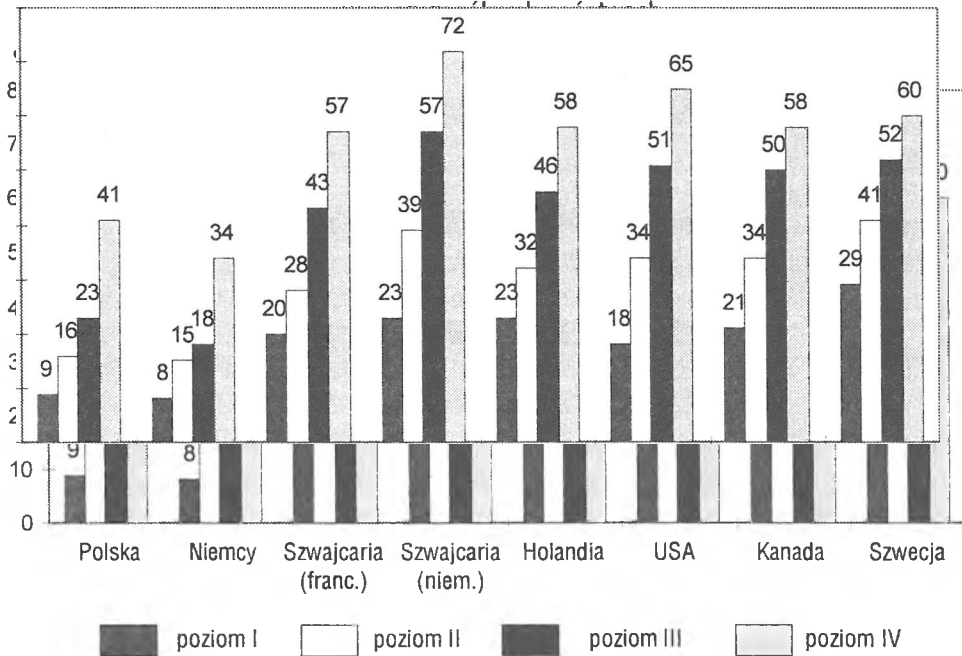
Im wyższy poziom na skali alfabetyzmu osiąga respondent, tym częściej jest potencjalnym uczestnikiem dokończania w toku pracy zawodowej. Przy czym w Polsce oznacza to, że spośród osób lokujących się na I poziomie jedynie 9% podejmuje dodatkową naukę, spośród zakwalifikowanych do najwyższego poziomu – 41%. Natomiast we wszystkich pozostałych krajach – poza Niemcami – dokończają się co najmniej 20% osób o najniższym poziomie alfabetyzmu i ponad połowa lokujących się na najwyższym poziomie. Różnice w porównaniu z Polską są więc bardzo duże, aczkolwiek prawidłowość podobna (rysunek 7).

Formalne wykształcenie nie przekłada się bezpośrednio i jednoznacznie na poziom alfabetyzmu, a związki między wykształceniem i alfabetyzmem mają w różnych krajach odmienny charakter. W przypadku Polski znaczenie dla analizowanych tu czynników determinujących podejmowanie dodatkowego kształcenia ma fakt, że stosunkowo liczne grupy osób mających wykształcenie średnie lub wyższe lokuje się na niższych poziomach alfabetyzmu (w przypadku wykształcenia średniego połowa, a wyższego – ponad 40%).

Gdy analizujemy rozkład umiejętności w polskim społeczeństwie według formalnych poziomów edukacji, powinniśmy na to „nakładać” rozkład umiejętności mierzonych skalami alfabetyzmu funkcjonalnego. Dla podejmowania i efektywności dokończania ten drugi rodzaj umiejętności wydaje się mieć istotniejsze znaczenie – w większym stopniu wskazuje na poziom zdolności przyswajania nowych informacji i przetwarzania ich w trakcie nauki. Jednocześnie

Rysunek 7

Poziom alfabetyzmu w zakresie zadań tekstowych a udział w dodatkowym kształceniu



jednak z punktu widzenia efektywności systemu edukacji warto analizować i porównywać zachowania absolwentów szkół poszczególnych szczebli wobec doksztalcania. Analiza ta wskazuje na występowanie wyraźnych tendencji (rysunek 8).

Jedynie nieliczne osoby (3%) mające wykształcenie podstawowe podejmują doksztalcanie, a jeśli już – to czynią tak ze względu na pracę zawodową, przy czym celem jest prawie tak samo często „uzupełnienie kwalifikacji”, jak „uzyskanie uprawnień zawodowych”. Absolwenci szkół podstawowych zdecydowanie najrzadziej spośród innych grup wyodrębnionych ze względu na wykształcenie podejmują naukę z własnej inicjatywy.

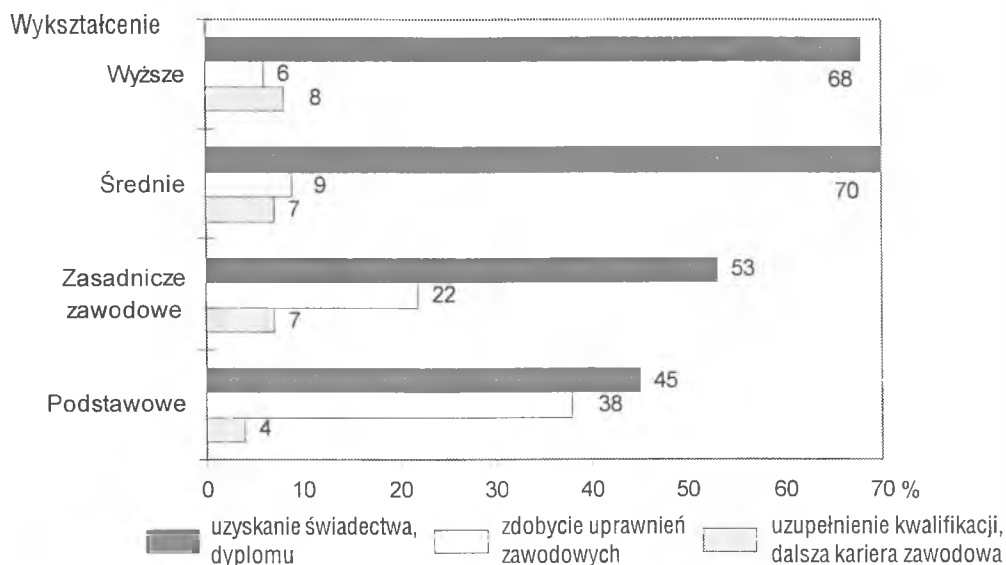
Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych doksztalcają się równie często (12%) jak ogół badanych. Nieco rzadziej niż inni kierują się oni dążeniem do „uzupełnienia kwalifikacji”, częściej zaś liczą na „uzyskanie uprawnień zawodowych”. Ta druga motywacja dotyczy zapewne osób, które są zmuszone ograniczeniami rynku pracy do zmiany kwalifikacji uzyskanych w szkole.

Osoby, które ukończyły szkołę średnią, uczą się częściej (24%) niż ogół badanych, a ponadto różnią się od innych przede wszystkim tym, że częściej podejmują naukę z inicjatywy pracodawcy. W przeciwieństwie do poprzedniej grupy, uczą się w zdecydowanej większości po to, by „uzupełnić kwalifikacje”, jedynie nieliczni podejmują dodatkowe kształcenie w celu „uzyskania uprawnień zawodowych”.

Podobne są motywy doksztalcania w przypadku większości absolwentów szkół wyższych. Osoby z dyplomem wyższych uczelni doksztalcają się zdecydowanie częściej (35%) niż absolwenci szkół niższych szczebli, ponadto nie ograniczają się (jak większość innych) do jednej

## Rysunek 8

Wybrane cele dodatkowej nauki w zależności od poziomu wykształcenia (w %)



formy nauki. Znacznie rzadziej niż inni podejmują naukę skłonieni do tego przez pracodawcę.

Z przedstawionych informacji wyłania się dość klarowna charakterystyka osób dorosłych podejmujących dodatkową naukę. Im wyższa pozycja zawodowa, wyższe kwalifikacje – formalne i nieformalne – tym większa szansa na doskonalenie posiadanych umiejętności lub pozyskiwanie nowych. Można więc powiedzieć, że system edukacji dla dorosłych potęguje podział na rynku pracy – na lepiej i gorzej kwalifikowanych. W uzupełnieniu można dodać, że także wysokie dochody sprzyjają dodatkowej nauce. Jest to oczywiste, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że dokończanie kosztuje (czesne, podręczniki, dojazdy itd.). Niekiedy oznacza także konieczność rezygnacji z dodatkowego zarobkowania, gdyż nie starcza na nie czasu. W takich przypadkach dokonywane są wybory: osiągnięcie wyższych dochodów z dodatkowej pracy czy też rezygnacja z nich, aby doskonaląc kwalifikacje dające szansę na lepszą pracę, wyższe zarobki. W takich sytuacjach nie wszyscy mogą „stawiać na przyszłość” – zależy to od tego, do jakiego poziomu zaspokojenia potrzeb własnych bądź rodziny sprowadziłyby ta inwestycja.

\*

Kompetencje określające poziom alfabetyzmu funkcjonalnego są rozwijane bądź ulegają ograniczeniu w toku całego dorosłego życia – poprzez czynności wykonywane w pracy zawodowej oraz w życiu codziennym, poprzez praktyczne wykorzystywanie lub zaniechanie praktycznego stosowania umiejętności alfabetycznych. Mogą być również rozwijane w toku dokończania. Poziom kompetencji – także alfabetycznych – określa indywidualne szanse na pełne uczestnictwo w życiu społecznym i obywatelskim. Ogólny poziom kompetencji alfabetycznych ma istotny wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa jako całości. Doskonalenie po-

ziomu alfabetyzmu funkcjonalnego Polaków nie jest więc jedynie sprawą indywidualnych szans jednostek, ale także w znacznym stopniu warunkuje rozwój społeczny i ekonomiczny. Ze społecznego punktu widzenia ważne jest odpowiednie sterowanie dążeniami edukacyjnymi obywateli oraz stwarzanie możliwości stałego doskonalenia kompetencji. Autorzy międzynarodowego raportu z IALS wskazują na przykład Kanady, gdzie podjęcie i konsekwentne realizowanie decyzji w dziedzinie polityki edukacyjnej wpłynęło na realne przekształcenia w sferze nastawień społecznych wobec doskonalenia kwalifikacji (Tuijnman 1995, s. 85).

Upowszechnianie doksztalcania dorosłych jest jedną z dróg przeciwdziałania niekorzystnemu ze społecznego punktu widzenia zjawisku polaryzacji postaw wobec pracy i doksztalcania, polegającego na tym, że osoby o niskim poziomie wykształcenia i jednocześnie o ograniczonym poziomie kompetencji nie postrzegają swoich braków, rezygnują z uczestnictwa w kształceniu i w konsekwencji usuwają się na margines życia społecznego i ekonomicznego; tylko osoby o wysokim poziomie wykształcenia i relatywnie wysokich kwalifikacjach zawodowych, są zdolne do refleksji na temat poziomu swoich kompetencji i aktywnego działania na rzecz ich doskonalenia zgodnego z wymaganiami rynku pracy.

Wydaje się, że polski rynek pracy nie wymusza aktywnych postaw wobec własnych umiejętności, nie skłania do obiektywnej oceny swoich możliwości zawodowych: wśród polskich pracowników niemal powszechna jest pozytywna ocena własnych kwalifikacji. Większość Polaków, wśród których blisko 70% lokuje się na niskich poziomach kompetencji alfabetycznych, jest przekonana, że poziom ich własnych kwalifikacji nie ogranicza szans awansu ani możliwości znalezienia nowej pracy.

Polacy na ogół akceptują poziom i kierunek swego wykształcenia; do rewizji przekonań na ten temat nie skłania ich nawet konieczność korzystania z pomocy osób trzecich przy codziennych czynnościach związanych z zastosowaniem umiejętności alfabetycznych (49% osób, którym zdarza się korzystać z pomocy, aby przeczytać ze zrozumieniem artykuł w gazecie, akceptuje poziom i kierunek swego wykształcenia; wśród ogółu badanych odsetek osób akceptujących swoje wykształcenie wynosi 44). Niepokojącym zjawiskiem, które być może także ma źródło w powszechnym wśród Polaków zadowoleniu z własnych umiejętności, jest bardzo ograniczony udział osób bezrobotnych w doksztalcaniu (65 % bezrobotnych lokuje się na I, najniższym, a 26% na II poziomie alfabetyzmu) – nawet utrata pracy nie skłania polskich pracowników do krytycznego postrzegania własnych możliwości zawodowych i podjęcia aktywności niezbędnej do uzupełnienia kwalifikacji.

Wyniki IALS skłaniają do istotnych refleksji na temat systemu edukacji. Kompetencje alfabetyczne Polaków należących do wszystkich grup badanych, wyodrębnionych ze względu na poziom wykształcenia, są niższe niż kompetencje badanych z innych krajów o takim samym poziomie wykształcenia formalnego. Przyczyny tego stanu tkwią nie tylko w bierności polskich obywateli wobec doskonalenia i uzupełniania kwalifikacji w trakcie dorosłego życia – zmuszają do rewizji programów i przyjętych metod kształcenia, narzucają konieczność zastanowienia się nad efektywnością i wydolnością oraz poziomem dostosowania polskiego systemu edukacji wszystkich szczebli do współczesnych wymagań społecznych i ekonomicznych. Polskie szkoły wszystkich szczebli przygotowują raczej do biernego gromadzenia licznych informacji niż do samodzielnego myślenia i aktywnego przetwarzania wiedzy; nie kształtują potrzeby permanentnego wzbogacania i uzupełniania kwalifikacji.

Rzadkością w polskim państwowym systemie edukacji są kursy dokształcające, uzupełniające oraz aktualizujące kwalifikacje; także zwierzchnicy i pracodawcy rzadko zachęcają i obligują swych pracowników do podejmowania dokształcania.

Analizując wyniki badania warto sobie uświadomić skutki społeczne charakterystycznego dla Polski zjawiska – stosunkowo wysokiego udziału osób o relatywnie wysokich kwalifikacjach formalnych w grupach respondentów lokujących się na najniższych poziomach alfabetyzmu. W pełni uprawnione wydaje się przekonanie, że wśród nich są także ludzie odpowiedzialni za charakter i poziom kształcenia (nauczyciele i twórcy programów), tym bardziej że od dziesięcioleci dobór do zawodu nauczyciela odbywa się na zasadzie selekcji negatywnej. Osoby o niskim poziomie kompetencji alfabetycznych są także „twórcami” otoczenia informacyjnego Polaków – przygotowują formularze i instrukcje, redagują gazety oraz powszechnie oglądane audycje telewizyjne. Treść i forma elementów tego otoczenia współdecyduje o nastawieniach Polaków wobec świata informacji, zachęca do aktywności lub kształtuje postawy bierności wobec społeczeństwa.

## Literatura

**Levine K.** 1993

*Functional Literacy and Functional Illiteracy – A Policy-Oriented Critique of the Concepts for Eastern and Central Europe.* Materiały z konferencji „Education for All”, Warszawa.

**Tuijnman A.** 1995

*The Importance of Literacy in OECD Societies. W: Literacy, Economy and Society – Results of the First International Adult Literacy Survey.* OECD – Statistics Canada.

**Tuijnman A., Kamp van der M.** 1992

*Learning across the Lifespan. Theories, Research.* New York: Pergamon Press.

# 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 podołać 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 wewnątrznie 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 zróżnicowanie instytucji szkolnictwa wyższego oraz programów kształcenia. Z wielu względów zróżnicowanie 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. Ekspertsi 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 domniemych 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 właściwymi 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. Przymuszczałoby 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.

## Jan Rutkowski Wykształcenie a perspektywy na rynku pracy (dziesięć rysunków pokazujących, że warto się uczyć)\*

Rozwój gospodarki rynkowej w Polsce wiąże się z istotnym zwiększeniem roli wykształcenia w określaniu szans na rynku pracy. Wynika to ze wzrostu zapotrzebowania na wysokie kwalifikacje przy jednoczesnym spadku popytu na prostą pracę fizyczną. Lepsze wykształcenie oznacza obecnie wyższe płace i mniejsze ryzyko bezrobocia, szczególnie jeśli się pracuje w sektorze prywatnym. Wzrosła znacznie rozpiętość płac, odzwierciedlając awans pracowników z wyższym wykształceniem i pogorszenie się pozycji robotników.

Oznacza to istotny wzrost stopy zwrotu od inwestycji w kształcenie do poziomu porównywalnego z występującym w krajach Europy Zachodniej. Wykształcenie zaczęło się opłacać. W efekcie tych zmian rodziny inteligentkie opuszczają strefy ubóstwa i przemieszczają się w kierunku strefy zamożności. Zarysowane prawidłowości mają charakter statystyczny i istnieją od nich odstępstwa. Poprawa pozycji płacowej ominęła przede wszystkim pracowników sfery usług socjalnych – nauczycieli, lekarzy – tj. sfery, w której płace są nadal ustalane centralnie przez państwowego pracodawcę i w której słaba jest konkurencja ze strony sektora prywatnego.

**Jeszcze kilka lat temu** panowało w naszym kraju dość powszechne przekonanie, że nauka się nie opłaca. Było one poparte potoczną obserwacją robotników zarabiających więcej niż pra-

\* Wszystkie rysunki zostały wykonane przez Dorotę Holzer-Żelazewską, której pragnę podziękować za pomoc w przygotowaniu niniejszego artykułu.

cownicy umysłowi, osób po szkole zawodowej otrzymujących wyższe wynagrodzenia niż ci, którzy ukończyli studia. Jednocześnie różnice między płacami były stosunkowo niewielkie. Jeśli nawet inżynier w przemyśle zarabiał więcej od robotnika, to różnica w zarobkach była z reguły tak nieznaczna, że często sama w sobie nie uzasadniała podjęcia wysiłku zdobycia dyplomu szkoły wyższej. O podjęciu studiów decydowały inne, pozamaterialne wartości, tym bardziej że gospodarka centralnie planowana niespecjalnie poszukiwała pracowników z wyższym wykształceniem. Praca dla nich owszem była, ale często nieatrakcyjna, nie odpowiadająca kwalifikacjom. Tak naprawdę poszukiwani i cenieni byli robotnicy wykwalifikowani – na ich brak narzekał każdy dyrektor przedsiębiorstwa. Krótko mówiąc, praca umysłowa, w odróżnieniu od fizycznej, nie była w cenie.

Czy sytuacja ta uległa zmianie wraz z przejściem do gospodarki rynkowej? Wszystko wskazuje na to, że rynek zdecydowanie premiuje wykształcenie, zwłaszcza poparte wysokimi kwalifikacjami. Relacje płac uległy odwróceniu: wykształceni pracownicy umysłowi zarabiają obecnie przeciętnie o wiele więcej niż robotnicy. Ponadto znacznie wzrosła rozpiętość płac. Rynek oferuje wysokie „nagrody” za cenne i rzadkie kwalifikacje oraz umiejętności, ale karze też niskimi płacami tych, którzy kwalifikacji i wiedzy nie mają. Karze nie tylko niskimi płacami, ale także bezrobociem. O ile stopa bezrobocia wśród pracowników umysłowych, zwłaszcza z wyższym wykształceniem, jest relatywnie niska, o tyle wśród robotników, szczególnie tych o niskich kwalifikacjach, jest bardzo wysoka (rysunek 1). Wynika to z gwałtownych zmian w relacjach popytu na pracę. Wraz z rozwojem sektora prywatnego wzrósł niepomniernie popyt na pracę kwalifikowaną, koncepcyjną, wymagającą kreatywności i zdolności rozwiązywania problemów. Spadło zaś zapotrzebowanie na pracę prostą, manualną, nie wymagającą wiedzy ani umiejętności. To właśnie te zmiany popytu, wywołane mechanizmami rynkowymi, spowodowały awans materialny inteligencji i pogorszenie się relatywnej pozycji robotników. Wykształcenie zaczęło się opłacać.

Celem niniejszego artykułu jest udokumentowanie zarysowanych wyżej zmian. Pragniemy wykazać, iż gospodarka rynkowa premiuje wykształcenie, że stwarza nie istniejącą wcześniej szansę dla osób zdolnych, pracowitych, twórczych, chcących zdobywać wiedzę i rozwijać swoje umiejętności. Chcemy pokazać, że „zwycięzcami” procesu transformacji gospodarczej są ludzie wykształceni, „przegranymi” zaś ci, którzy nie docenili znaczenia wiedzy i kwalifikacji w świecie przyspieszonego postępu technologicznego oraz globalnej konkurencji o pracę.

Wywód prowadzony będzie na podstawie materiału statystycznego. Takie podejście, oprócz zalety obiektywizmu, narzuca wszelako pewne ograniczenia. Po pierwsze, ograniczamy się do wykształcenia formalnego, zdając sobie sprawę, że osoby o tym samym poziomie wykształcenia często charakteryzują się różnym poziomem wiedzy, umiejętności i kwalifikacji. Po drugie, operujemy statystycznymi przeciętnymi, opisującymi duże, zróżnicowane zbiorowości osób. Jest to oczywiście uproszczenie. Kariery zawodowe osób o analogicznym poziomie wykształcenia przebiegają bardzo różnie. Wśród pracowników z wyższym wykształceniem można spotkać osoby o niskich płacach (np. zatrudnione w sferze usług społecznych) czy też osoby bezrobotne. Istnieją także osoby, które formalną edukację zakończyły wcześniej, a mimo to osiągają wysokie dochody. Mając świadomość indywidualnych różnic, skupimy się na tendencji, prawidłowości przebijającej się przez pojedyncze przypadki.

## Czy powinien istnieć związek między wykształceniem i płacą?

Teza, iż wykształcenie stanowi wartość cenioną przez rynek nie zawsze jest oczywista. Można się spotkać z poglądem, że w gospodarce rynkowej płaca jest wyznaczana przez relacje popytu i podaży, w związku z tym przekonanie, że między płacą i wykształceniem powinien występować związek jest świadectwem niezrozumienia logiki rynku: „za sam fakt wykształcenia nikt nie powinien otrzymywać zapłaty; zapłatę powinno się otrzymywać proporcjonalnie do rynkowej wartości wykonywanej pracy” uważają autorzy badania potrzeb edukacyjnych, a wraz z nimi 16% osób objętych badaniem (GUS 1995, s. 24).

Rozumowanie to nie jest pozbawione pewnej dozy słuszności: w konkretnym przypadku o wynagrodzeniu decyduje w dużym stopniu indywidualna wydajność, a nie tylko samo wykształcenie. Jest ono jednak błędne, gdy mówimy o związku między wynagrodzeniem i wykształceniem w wymiarze ponadjednostkowym, w skali społeczeństwa. Gdyby istotnie płaca nie była zależna od wykształcenia, to trudno byłoby uzasadnić, dlaczego ludzie, aby zdobyć wykształcenie, poświęcają czas, wysiłek i bieżące wynagrodzenie (a nawet płacą za studia). Oczywiście, część osób decydowałaby się zdobywać wykształcenie jako wartość samoistną, zadowolając się samą tylko satysfakcją, jaką daje wiedza. Znaczna jednak część nie podjęłaby wysiłku studiów, gdyby trud ten nie był odpowiednio doceniony na rynku pracy. Taka jest (w skrócie i uproszczeniu) podstawowa teza teorii kapitału ludzkiego, sformułowanej przez Gary’ego Beckera i Jacoba Mincera. Ludzie kształcą się wówczas, gdy im się to opłaca, tj. gdy szeroko rozumiane koszty zdobycia wykształcenia są w cyklu życia mniejsze niż płynące z niego korzyści. Kształcenie, w tym ujęciu, postrzegane jest jako inwestycja w kapitał ludzki. Tak jak każda inwestycja, podejmowana jest ona wówczas, gdy stopa zwrotu jest odpowiednio wysoka, uzasadniająca poniesione nakłady.

Założmy, że rynek nie oferuje odpowiednio wysokiej stopy zwrotu od inwestycji w wykształcenie. W takich warunkach mniej osób (tych, dla których koszt zdobycia wykształcenia jest wyższy) decyduje się uczyć i w efekcie powstaje niedobór wykwalifikowanej siły roboczej. W tej sytuacji płace osób o poszukiwanych kwalifikacjach muszą wzrosnąć, tak aby zrównoważyć popyt z podażą. Wzrost płac oznacza wzrost opłacalności wykształcenia, co motywuje większą liczbę osób do zdobywania atrakcyjnych płacowo kwalifikacji. Ten proces wzajemnego dostosowywania się płac i podaży siły roboczej o odpowiednich kwalifikacjach prowadzi do kształtowania się równowagi na rynku pracy. Gdyby płace i kwalifikacje nie były ze sobą powiązane, to nie byłoby sposobu równoważenia popytu na dany rodzaj pracy z jej podażą.

Aby zatem ludzie chcieli się uczyć, rynek musi odpowiednio premiować wykształcenie: nagradzać większą szansą na zdobycie pracy oraz pracą dającą atrakcyjne zarobki. Nagrody (i kary) muszą być odpowiednio silnie zróżnicowane – tak aby było o co walczyć – i, rzecz jasna, zróżnicowanie to musi zależeć od wykształcenia. Przedstawione dalej dane dowodzą, że oba te warunki zostały w Polsce spełnione już w pierwszych latach transformacji gospodarczej.

### Wyższe wykształcenie ogranicza ryzyko bezrobocia

Zacznijmy od szans na znalezienie pracy. W przypadku osób lepiej wykształconych są one nieporównanie lepsze niż w przypadku osób z niższym wykształceniem. Odwrotnie jest oczywiście z ryzykiem bezrobocia: dotyka ono przede wszystkim osoby o wykształceniu zasadniczym

zawodowym i podstawowym. W przypadku osób nie mających wykształcenia średniego prawdopodobieństwo bezrobocia jest około pięć razy większe aniżeli w przypadku osób z wykształceniem wyższym. Jednocześnie ryzyko zostania bez pracy dla osoby po wyższych studiach jest około cztery razy niższe niż dla osoby z wykształceniem średnim (rysunek 1).

Odpowiednie wykształcenie nie tylko pomaga w znalezieniu pracy, ale także zmniejsza ryzyko najbardziej groźnej postaci bezrobocia, mianowicie bezrobocia długotrwałego (tj. trwającego dłużej niż rok) i w efekcie istotnie zmniejsza przeciętny czas poszukiwania pracy. Na przykład 30% bezrobotnych z wyższym wykształceniem szuka pracy ponad rok, przy przeciętnej dla całej populacji bezrobotnych wynoszącej 40%. W przypadku osoby z wyższym wykształceniem czas poszukiwania pracy jest średnio o dwa miesiące krótszy niż przeciętnego bezrobotnego (dane GUS za 1995 r.).

Wyższe wykształcenie chroni zatem przed niemożnością znalezienia pracy bądź przed jej utratą. Problem bezrobocia, tak jak we wszystkich krajach rozwiniętych, polega w Polsce przede wszystkim na braku odpowiedniego kapitału ludzkiego. Pracy nie mogą znaleźć głównie osoby słabo wykształcone, które nie mają odpowiednich kwalifikacji zawodowych i których wiedza oraz umiejętności są niedostateczne lub zbyt wąskie, aby sprostać oczekiwaniom pracodawców coraz bardziej poddanych konkurencyjnej presji rynku. W sytuacji gdy pracodawca może wybierać, nieodmiennie wybiera lepszych. Pracownik z wykształceniem średnim technicznym będzie miał większą szansę, aby być zatrudniony niż osoba z wykształceniem zasadniczym zawodowym; osoba po wyższych studiach ma większe szanse niż absolwent liceum ogólnokształcącego. Na konkurencyjnym rynku pracy ludzie współzawodniczą ze sobą pod względem szeroko pojętych zdolności (pracowitość, inteligencja, umiejętność rozwiązywania problemów itd.); istotnym wskaźnikiem tych zdolności jest dla pracodawców wykształcenie.

### Rośnie zróżnicowanie płac

Pracownicy wykształceni wygrywają zatem w konkurencji o pracę. Pokażemy teraz, że zwyciężają także w konkurencji o płace. Jest przy tym o co konkurować: płace są obecnie w Polsce stosunkowo silnie zróżnicowane, znacznie bardziej niż w okresie gospodarki centralnie planowanej (rysunek 2). Stosunek między płacami wysokimi a płacami niskimi<sup>1</sup> wynosi obecnie 3,4, podczas gdy w okresie poprzedzającym zmianę systemu gospodarczego kształtował się na poziomie 2,4 – 2,8. Nierówności płac osiągnęły w naszym kraju poziom typowy dla większości państw OECD. Jakkolwiek rozpiętość płac jest szczególnie duża w sektorze prywatnym (stosunek decylowy wynosi 3,6), to również w sektorze publicznym wzrosła ona w ostatnim czasie dość istotnie (stosunek decylowy równa się 3,2). Wzrastające zróżnicowanie płac oznacza, że pojawia się możliwość wynagradzania odpowiedniego do różnic w indywidualnym wkładzie pracy. Pojawiły się płace relatywnie wysokie, ale także płace relatywnie niskie. Odsetek osób, których wynagrodzenie przekracza dwie przeciętne płace, wzrósł dwukrotnie, z 4 – 5% w końcu lat osiemdziesiątych do blisko 10% w roku 1994. Wzrósł także, choć w znacznie mniejszym stopniu, odsetek pracowników o niskich płacach: z niecałych 4% w 1987 r. do

<sup>1</sup> Postępujemy się miarą zróżnicowania zwaną stosunkiem decylowym. Jest to stosunek między dziewiątym a pierwszym decylem, tj. między taką płacą, powyżej której zarabia 10% pracowników a płacą, powyżej której zarabia 90% pracowników.

blisko 5% w 1994 r. Wzrost nierówności płacowych ma znaczenie motywujące, stwarza bodziec do podnoszenia kwalifikacji, gdyż wyższa produktywność może zostać nagrodzona wyższymi zarobkami.

### Następuje awans płacowy inteligencji

Wyraźnie zaczynają się zaznaczać różnice w płacach dwóch podstawowych grup zawodowych: pracowników umysłowych i robotników. Status inteligencji<sup>2</sup> wyraźnie się poprawia, czemu towarzyszy pogorszenie relatywnej pozycji robotników. Wysoko wykwalifikowany, dobrze zarabiający<sup>3</sup> pracownik umysłowy zarabia obecnie ponad cztery (w sektorze prywatnym ponad pięć) razy więcej niż nisko wykwalifikowany robotnik. W okresie gospodarki socjalistycznej stosunek płac obu wymienionych grup był niższy niż 1:3. Rozpatrywana relacja płac jest poglądową miarą skali rozpiętości wynagrodzeń w zależności od charakteru wykonywanej pracy i poziomu kwalifikacji. Jej wzrost, którego jesteśmy świadkami, wskazuje na istotne dowartościowanie wysoko kwalifikowanej pracy umysłowej oraz na względną degradację znaczenia prostej pracy fizycznej.

Wzrost prestiżu materialnego związanego z pracą umysłową jest także widoczny przy porównaniu wynagrodzeń inteligentkich i robotniczych elit płacowych (rysunek 3)<sup>4</sup>. W skali całej gospodarki wysoko kwalifikowany pracownik umysłowy zarabia o jedną czwartą więcej niż wysoko kwalifikowany robotnik. W sektorze prywatnym różnica ta jest znacznie wyraźniejsza: elita „białych kołnierzyków” zarabia tu o 70% więcej od najlepiej zarabiających robotników. Sektor państwowy jest pod tym względem nieporównanie bardziej konserwatywny; premia za pracę umysłową wynosi tu zaledwie około 10%. Jeśli skoncentrować się na przemyśle<sup>5</sup>, to uprzywilejowanie płacowe zawodów nierobotniczych uwidacznia się jeszcze wyraźniej: dobrze zarabiający pracownik umysłowy w przemyśle (np. inżynier, menedżer) zarabia o połowę więcej niż wykwalifikowany robotnik. Kilka lat temu (1987 r.) różnica w płacach obu grup wynosiła zaledwie 7%.

Awans płacowy inteligencji nie jest jednak równomierny. W pewnych zawodach i działach gospodarki jest on spektakularny, w innych upośledzenie inteligencji odziedziczone po socjalizmie utrzymuje się (rysunek 4)<sup>6</sup>. Radykalnie polepszyła się pozycja płacowa pracowników umysłowych w zawodach związanych z rozwojem rynku i systemu finansowego. W 1993 r. wysoko kwalifikowany pracownik w sektorze finansowym zarabiał o trzy czwarte więcej niż wysoko kwalifikowany robotnik w przemyśle, podczas gdy kilka lat wcześniej (1987 r.) zarabiał

<sup>2</sup> Terminem „inteligencja” określamy pracowników umysłowych z wyższym wykształceniem.

<sup>3</sup> Przez pracowników „dobrze zarabiających” rozumiemy tych, których wynagrodzenie jest równe lub większe od dziewiątego decyla. Pracownicy nisko zarabiający, to tacy, których wynagrodzenie jest równe lub mniejsze od pierwszego decyla.

<sup>4</sup> Jako „elitę” określamy 10% najlepiej zarabiających pracowników w danej grupie. Zakładamy, iż wysokie zarobki odzwierciedlają wysokie kwalifikacje, tj. że osoby najlepiej zarabiające w danej grupie odznaczają się najwyższymi kwalifikacjami.

<sup>5</sup> W ten sposób pomijamy wpływ gałęziowej struktury zatrudnienia na relacje płac, np. nie uwzględniamy górnictwa, gdzie robotnicy zarabiają tradycyjnie więcej niż w innych gałęziach.

<sup>6</sup> Prezentujemy dane za rok 1993, ponieważ jest to ostatni rok, w którym klasyfikacja działów gospodarki narodowej była porównywalna ze stosowaną w okresie centralnego planowania.

o około 10% mniej. Jest to istotna zmiana jakościowa. Podobnie znacznie się poprawiła pozycja pracowników wymiaru sprawiedliwości, administracji publicznej i nauki. Tylko nieznacznie poprawiła się natomiast pozycja pracowników sfery usług socjalnych. Lekarze i nauczyciele – nawet ci o stosunkowo wysokich wynagrodzeniach – wciąż zarabiają mniej niż wysoko płatni robotnicy w przemyśle. Sfera usług socjalnych – a więc obszar gospodarki, w którym płace ustalane są przez państwo, a nie przez rynek – nie skorzystała ze zmian w strukturze płac podyktowanych działaniem mechanizmów rynkowych. A zatem pracownicy umysłowi zyskali głównie w tych sferach życia gospodarczego, w których działa rozwinięty sektor prywatny i w których płace ustalane są w sposób zdecentralizowany. Status płacowy inteligencji jest nadal niekorzystny w tych dziedzinach, które są domeną państwa: w szkolnictwie, ochronie zdrowia, na niższych szczeblach administracji państwowej. Biorąc pod uwagę, że udział sektora prywatnego w ochronie zdrowia, a zwłaszcza w szkolnictwie, jest niski, można powiedzieć, że część inteligencji jest uwięziona na nisko płatnych posadach w sektorze państwowym.

### **Nierówności płacowe wzrosły również w ramach grup zawodowych**

Międzydziałowe różnice płac są jedną z przyczyn znacznego zróżnicowania wynagrodzeń w obrębie grupy pracowników umysłowych, istotnie większego niż zróżnicowanie płac wśród robotników. Wszelako ważniejszą przyczyną jest to, iż płace uległy znacznemu zróżnicowaniu nie tylko między różnymi grupami zawodowymi, ale także w obrębie poszczególnych grup. Jak można przypuszczać, w coraz większym stopniu o wynagrodzeniu decydują kwalifikacje i w związku z tym rozkład płac zaczyna odzwierciedlać rozkład zdolności, umiejętności i produktywności pracowników. Najwyraźniej widać to zjawisko w sektorze prywatnym. Wysoko kwalifikowany pracownik umysłowy (górne 10% zarobków) zarabia tu 104,4 razy więcej niż pracownik umysłowy o niskich kwalifikacjach (dolne 10% zarobków). Ta rozpiętość uwidacznia znaczenie kwalifikacji dla wysokości płac. Przynależność do grupy „białych kołnierzyków” nie zapewnia atrakcyjnych zarobków; decydującą rolę pełnią wykształcenie, kwalifikacje i indywidualne zdolności.

### **Zwiększa się premia za wykształcenie**

Jaką rolę odgrywa wykształcenie w zarysowanym wyżej procesie różnicowania się płac? Innymi słowy, w jakim stopniu różnice płac odzwierciedlają różnice w poziomie wykształcenia? Rysunek 5 pokazuje, że obecnie różnice w płacach w zależności od wykształcenia są znacznie większe niż w okresie centralnego planowania. Wspinaczka po kolejnych szczeblach edukacji przynosi dzisiaj o wiele większe korzyści aniżeli kilka lat temu. Wpływ wykształcenia na płace jest obecnie znacznie silniejszy i bardziej dostrzegalny. Szczególnie wyraźne jest to w przypadku wyższego wykształcenia. Pracownik z wyższym wykształceniem zarabia dzisiaj przeciętnie o około 40% więcej niż pracownik z wykształceniem średnim (ogólnym lub zawodowym) i o ponad połowę więcej niż robotnik po zasadniczej szkole zawodowej. Sektor prywatny ceni wyższe wykształcenie znacznie bardziej niż sektor państwowy. W sektorze prywatnym osoba po wyższych studiach zarabia średnio o 90% więcej niż osoba po zasadniczej szkole zawodowej, natomiast w sektorze państwowym premia za wyższe wykształcenie jest

niższa aż o 40 punktów procentowych i wynosi 50%. Wzrost premii za wyższe wykształcenie jest zaiste spektakularny. W gospodarce socjalistycznej wynagrodzenie pracownika z wyższym wykształceniem było wyższe od wynagrodzenia pracownika z wykształceniem zasadniczym zawodowym o zaledwie 16%.

Jakkolwiek najsilniej wzrosła wartość rynkowa dyplomu studiów wyższych, to wynagrodzenie jest obecnie generalnie znacznie bardziej niż dawniej powiązane z liczbą lat nauki. Wykształcenie średnie – zarówno ogólne, jak i zawodowe – jest teraz bardziej atrakcyjne od wykształcenia zasadniczego zawodowego, co w przeszłości bynajmniej nie było regułą (rysunek 6). Jest to objaw większej racjonalności na rynku pracy w tym sensie, że inwestowanie w dalszą naukę szkolną jest obecnie nagradzane wyższymi płacami. Innymi słowy, stopa zwrotu od inwestycji w kapitał ludzki ukształtowała się na poziomie zapewniającym atrakcyjność zdobywania wiedzy i zachęcającym do dalszego kształcenia.

Kolosalny wzrost premii za wykształcenie, który dokonał się wraz ze zmianą systemu gospodarczego i który jest związany z rozwojem sektora prywatnego, wskazuje na społeczny, często nie dostrzegany, aspekt prywatyzacji gospodarki. Prywatyzacja stwarza mianowicie silne bodźce do zdobywania wykształcenia, czyni wykształcenie atrakcyjnym i pociąga za sobą olbrzymi awans materialny ludzi wykształconych. Wymierna, materialna wartość wykształcenia pojawia się dopiero w gospodarce rynkowej, która odznacza się znacznie większym popytem na wysoko kwalifikowaną, dynamiczną siłę roboczą niż zbiurokratyzowana, nieefektywna gospodarka centralnie planowana.

### **Na rozwoju sektora prywatnego korzystają głównie osoby wykształcone**

Nie wszyscy jednak w tym samym stopniu zyskują na rozwoju sektora prywatnego. Korzyść odniesiona z podjęcia pracy w sektorze prywatnym jest generalnie tym większa, im wyższy jest poziom wykształcenia zatrudnionego (rysunek 7). Pracownicy z wykształceniem wyższym i policealnym zyskują znacznie bardziej na pracy w sektorze prywatnym niż robotnicy po zasadniczej szkole zawodowej. Tym ostatnim praca w sektorze prywatnym daje przeciętnie nieznacznie tylko wyższe zarobki niż praca w sektorze państwowym. Natomiast w przypadku osób z wykształceniem policealnym i wyższym zatrudnienie w sektorze prywatnym wiąże się ze zdecydowanie bardziej atrakcyjnym wynagrodzeniem, wyższym przeciętnie od wynagrodzenia w sektorze publicznym o około 30%<sup>7</sup>.

Przedstawione dane mogłyby zatem sugerować, że osoby z wyższym wykształceniem częściej niż inni powinny szukać zatrudnienia w sektorze prywatnym, gdyż w ich przypadku wiąże się to z największą korzyścią. Opcja ta nie jest jednak dostępna dla wszystkich osób po studiach. Jak już wspomniano, w niektórych zawodach osoby z wyższym wykształceniem są w znacznej mierze skazane na pracę w sektorze publicznym. Sektor prywatny nie stwarza jednakowej możliwości pracy wszystkim osobom z wyższym wykształceniem. Stosunkowo trudno jest znaleźć zatrudnienie w sektorze prywatnym naukowcowi, nauczycielowi, urzędnikowi czy też (w mniejszym stopniu) lekarzowi. Pod tym względem osoby z wykształceniem

<sup>7</sup> Rzeczywista różnica może być większa, gdyż istnieje tendencja do zaniżania wysokich wynagrodzeń. Ponadto, ze względów statystycznych, pomijamy kwestię rozmaitych dodatkowych korzyści pozapłacowych – często bardzo znacznych – które firmy prywatne oferują pracownikom na wyższych stanowiskach.



średnim i zasadniczym zawodowym są uprzywilejowane; ich umiejętności są bardziej „przenośne” w tym sensie, że mogą być wykorzystane zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym. Szanse na znalezienie pracy w sektorze prywatnym są dla osób z wyższym wykształceniem statystycznie mniejsze niż dla osób o niższym wykształceniu. Obecnie w sektorze prywatnym (poza rolnictwem) znalazło pracę około 40% wszystkich pracowników z wykształceniem średnim i zasadniczym zawodowym oraz tylko 30% pracowników z wykształceniem wyższym.

### Stopa zwrotu od inwestycji w wykształcenie

Przytoczone dane wskazują jednoznacznie, iż wykształcenie zaczęło się opłacać, że nastąpił wzrost stopy zwrotu od inwestycji w wykształcenie. Tabela 1 przedstawia wyniki oszacowania tej stopy zwrotu. Szacowano ją metodą regresji, w której zmienną objaśnianą jest wynagrodzenie danej osoby, a zmiennymi objaśniającymi są liczba lat nauki, staż pracy, płeć oraz sektor gospodarki (publiczny lub państwowy). Równanie regresji (tzw. funkcja wynagrodzeń) zostało wyspecyfikowane w taki sposób, aby współczynnik przy zmiennej „liczba lat nauki” można było interpretować jako stopę zwrotu od inwestycji w edukację. Współczynnik ten mówi bowiem, o ile procent przeciętnie wzrośnie wynagrodzenie, jeżeli liczba lat nauki zwiększy się o jeden<sup>8</sup>.

Każdy dodatkowy rok nauki przynosi obecnie wynagrodzenie wyższe przeciętnie o około 7 – 8%. W przypadku pracy w sektorze prywatnym stopa zwrotu jest istotnie wyższa (o około 0,6 punkta procentowego) i przekracza 8%. Tego rzędu premia edukacyjna<sup>9</sup> jest porównywalna z występującą w krajach Europy Zachodniej i świadczy o tym, że w Polsce wartość rynkowa wykształcenia jest obecnie podobna jak w rozwiniętych krajach kapitalistycznych (zob. Lorenz, Wagner 1990; Rutkowski 1996). W latach osiemdziesiątych rozpatrywana stopa zwrotu wynosiła 5%, tj. istotnie mniej niż obecnie i była stosunkowo niska w porównaniu z krajami o gospodarce rynkowej.

Interesującym, jakkolwiek nie zaskakującym, wynikiem analizy regresji jest to, że obecnie wynagrodzenia w mniejszym stopniu zależą od stażu pracy (wieku). W mniejszym stopniu liczy się doświadczenie (zdobyte w odmiennych warunkach ekonomicznych), większego znaczenia nabierają indywidualne predyspozycje i zdolności pracownika. Znaczenie ma jednak również płeć, gdyż kobiety o porównywalnym wykształceniu i wieku zarabiają przeciętnie o nieco ponad jedną czwartą mniej niż mężczyźni. W sektorze prywatnym upośledzenie płacowe kobiet jest jeszcze większe.

Warto zwrócić uwagę, że formalne wykształcenie, staż pracy i pozostałe czynniki uwzględnione w równaniu objaśniają mniej niż 30% zmienności wynagrodzeń. Może się wydawać, że to niewiele; jest to jednak wynik typowy dla tego rodzaju badań. Oznacza on, że poza wykształ-

<sup>8</sup> Jest to standardowy sposób liczenia stopy zwrotu od inwestycji w wykształcenie, opracowany przez jednego ze współtwórców teorii kapitału ludzkiego, J. Mincera. Zob. Mincer (1975). Metoda Mincera przedstawiona jest również przez P. Bieleckiego (1995).

<sup>9</sup> Zgodnie z konwencją przyjętą w literaturze, stosujemy zamiennie terminy „stopa zwrotu od inwestycji w kształcenie” i „premia edukacyjna”. Ściśle rzecz biorąc, terminy te nie są jednak równoznaczne, ponieważ poprawnie obliczona stopa zwrotu od inwestycji w kształcenie powinna uwzględniać nie tylko korzyści, ale także koszty poniesione w celu zdobycia wykształcenia (włączając w to utracone zarobki).

**Tabela 1**  
Wyniki estymacji funkcji wynagrodzeń

Zmienne objaśniające	Zmienna zależna: Ln (wynagrodzenia)					
	1987	1992			1993	
	1	2	3	4	5	6
Wyraz stały	9,033 (494,67)	13,447 (396,69)	6,317 (325,98)	6,278 (318,84)	6,449 (336,39)	6,410 (329,51)
Lata nauki	0,050 (40,15)	0,070 (30,78)	0,079 (58,72)	0,080 (58,94)	0,073 (57,35)	0,074 (57,00)
Staż pracy	0,031 (39,22)	0,020 (9,80)	0,022 (21,38)	0,023 (19,49)	0,021 (19,73)	0,021 (17,94)
Staż (do kwadratu)	-0,056 (31,18)	-0,021 (4,72)	-0,035 (14,671)	-0,035 (12,98)	-0,031 (12,95)	-0,030 (11,47)
Mężczyźni	0,373 (84,80)	0,240 (25,41)	0,263 (45,54)	0,257 (40,90)	0,268 (48,14)	0,271 (44,28)
Interakcje z sektorem prywatnym						
Lata nauki	-	-	-	0,006 (3,04)	-	0,007 (4,09)
Staż pracy	-	-	-	0,006 (2,32)	-	0,005 (1,96)
Staż (do kwadratu)	-	-	-	-0,017 (2,74)	-	-0,012 (2,04)
Mężczyźni	-	-	-	0,009 (0,61)	-	-0,039 (2,86)
R <sup>2</sup>	0,283	0,203	0,270	0,278	0,259	0,267
Statystyka F	2508,01	414,67	1383,55	721,40	1393,46	726,51
Liczba obserwacji	25 456	6513	14 975	14 975	15 954	15 954

W nawiasach podane są absolutne wartości statystyki t-Studenta.

Definicje zmiennych:

Wynagrodzenie = miesięczne wynagrodzenie brutto.

(Potencjalny) staż pracy = wiek - lata nauki - 6.

Lata nauki = 16 - wykształcenie wyższe; 15 - niepełne wyższe, 14 - pomaturalne; 12 - średnie; 11 - zasadnicze zawodowe; 8 - podstawowe; 5 - niepełne podstawowe.

Mężczyźni = 1 jeśli pracownik jest mężczyzną, 0 w przeciwnym przypadku.

Sektor prywatny = 1 jeśli pracownik jest zatrudniony w przemyśle prywatnym; = 0 jeśli pracownik jest zatrudniony w sektorze publicznym.

Źródło: Równania 1- 2 oszacowano wykorzystując dane z badania budżetów gospodarstw domowych GUS. równania w kolumnach 3 - 6 oszacowano wykorzystując dane z badania aktywności ekonomicznej ludności GUS; Uwaga: Badanie budżetów gospodarstw domowych obejmuje tylko pracowników zatrudnionych w sektorze publicznym, natomiast badanie aktywności ekonomicznej ludności obejmuje pracujących w sektorze publicznym i prywatnym. W obu przypadkach równania oszacowano na próbie osób pracujących w wieku 18-65 lat.

ceniem na wysokość indywidualnej płacy wpływają też inne czynniki, takie jak osobiste zdolności, kwalifikacje, motywacja do pracy, a także rodzaj pracodawcy. Wiadomo np., że więcej płacą duże firmy, w których działają silne związki zawodowe, czy też firmy o wysokiej rentowności. Godne uwagi jest również to, że zdolność rozpatrywanego modelu do wyjaśniania zmienności płac nie wzrosła, ale nawet lekko spadła w czasie, tj. obecnie wykształcenie w nieco mniejszym stopniu wyjaśnia zróżnicowanie płac niż dawniej. Czy nie przeczy to tezie o roli wykształcenia w kształtowaniu się płacy oraz o wzroście tej roli w trakcie przekształceń syste-

mowych? Aby poprawnie odpowiedzieć na to pytanie, należy rozróżnić dwa odrębne zjawiska. Pierwszym jest zależność płacy od wykształcenia. Jest ona obecnie prawdopodobnie nieco niższa niż dawniej. Drugim jest wysokość premii za wykształcenie. Premia ta wzrosła bardzo znacznie. Oba te czynniki łącznie oznaczają, że np. osoby o wyższym wykształceniu zarabiają obecnie *przeciętnie* znacznie więcej niż osoby bez studiów, jednak *zróżnicowanie* płac w obrębie osób z wyższym wykształceniem jest obecnie większe niż dawniej. Nastąpił wzrost różnic między średnim wynagrodzeniem w poszczególnych grupach wykształcenia przy jednoczesnym wzroście wariacji wynagrodzeń w ramach tych grup. To tak jakbyśmy uczestniczyli w grze, w której podniesiono oczekiwaną wartość nagród, ale jednocześnie bardziej je zróżnicowano, zwiększając niepewność tego, co faktycznie przypadnie nam w udziale.

### Szansa na pracę i dobrą płacę: łączna premia za wykształcenie

Pracownicy wykształceni, zwłaszcza mający wykształcenie wyższe, mogą w mniejszym stopniu obawiać się bezrobocia oraz liczyć na znacznie większe płace niż osoby gorzej wykształcone. Składa się to na łączną (całkowitą) premię za wykształcenie, która uwzględnia nie tylko różnice w płacach, lecz także szanse znalezienia pracy. Tę całkowitą premię za wykształcenie można przedstawić w postaci „płacy oczekiwanej”, tj. płacy skorygowanej o prawdopodobieństwo zatrudnienia<sup>10</sup>. „Płaca oczekiwana” jest więc pewną sumaryczną miarą perspektyw na rynku pracy. Istotę „płacy oczekiwanej” najlepiej zilustrować przykładem. Wyobraźmy sobie, że przeciętna płaca w pewnej grupie zawodowej wynosi 900 zł. Jednocześnie bezrobocie wśród osób z tej grupy wynosi 10%. Płaca oczekiwana członka tej grupy, który poszukuje pracy, jest iloczynem prawdopodobieństwa znalezienia pracy, które wynosi  $1 - 0,1 = 0,9$ , i przeciętnej płacy, tj.  $0,9 \times 900\text{zł} = 810\text{ zł}$ . Różnice w tak obliczonej płacy oczekiwanej dla różnych grup wykształcenia przedstawia rysunek 8.

Korygując przeciętne płace dla poszczególnych grup wykształcenia o prawdopodobieństwo znalezienia pracy uzyskujemy obraz znacznie głębszych aniżeli wcześniej różnic w perspektywach na rynku pracy. Pozycja pracowników wykształconych jest lepsza, niż wynika to z samych tylko relacji płac, natomiast pozycja pracowników gorzej wykształconych jest gorsza. Na przykład płaca oczekiwana osoby z wyższym wykształceniem jest wyższa o blisko 90% od płacy robotnika z wykształceniem zasadniczym zawodowym, czyli uwzględnienie szans na znalezienie pracy zwiększa różnicę w płacach aż o 32 punkty procentowe. Premia za wyższe wykształcenie wzrasta o 22 punkty procentowe, tj. do blisko 70%, gdy punktem odniesienia jest oczekiwana płaca osób z wykształceniem średnim ogólnym. Wyższe wykształcenie oznacza lepszy status materialny nie tylko dlatego, że zapewnia większe płace, lecz także z tej przyczyny, że w mniejszym stopniu naraża na bezrobocie.

<sup>10</sup> Mówimy o „płacy oczekiwanej” przez analogię do występującego w statystyce pojęcia „wartości oczekiwanej”. Należy zaznaczyć, że przedstawione obliczenia „płacy oczekiwanej” mają charakter uproszczony, nie uwzględniają bowiem wszystkich czynników, które wpływają na różnice w płacach w ciągu całej kariery zawodowej (pomijamy np. przeciętny okres trwania bezrobocia).

<sup>11</sup> W gospodarstwach pracowniczych, tj. takich w których głównym źródłem utrzymania jest dochód z pracy najemnej, wynagrodzenia stanowią ponad 80% ogółu dochodów.

## Wykształcenie a poziom życia

Praca bądź jej brak oraz wysokość uzyskiwanego wynagrodzenia w decydującym stopniu określają poziom życia gospodarstw pracowniczych<sup>11</sup>. Efekt w skali rodziny jest przy tym większy niż efekt jednostkowy. Jest on bowiem spotęgowany przez fakt, że wykształcenie małżonków jest ze sobą skorelowane, a co za tym idzie – skorelowane są płace. Małżonkowie mają często podobne wykształcenie i w związku z tym zbliżone perspektywy na rynku pracy. To „połączenie sił” sprawia, że zróżnicowanie dochodów rodzin jest większe niż zróżnicowanie samych tylko indywidualnych płac.

Zmiany na rynku pracy, faworyzujące pracowników z wyższym wykształceniem, doprowadziły do daleko idących zmian w poziomie życia rodzin. Rodziny inteligenckie wspięły się na szczyt drabiny dobrobytu, rodziny robotnicze przemieściły się w kierunku niższych jej szczebli. Zmienił się radykalnie skład społeczny sfery ubóstwa i sfery zamożności. W 1992 r. na sto rodzin, których głową był pracownik z wyższym wykształceniem, w sferze ubóstwa<sup>12</sup> znajdowały się tylko trzy (rysunek 9)<sup>13</sup>. Zaledwie cztery lata wcześniej odsetek ten był blisko trzy razy wyższy. Ryzyko ubóstwa wzrosło natomiast najbardziej w przypadku rodzin, których głowa ma zaledwie wykształcenie podstawowe: z 27% do 35%. Patrząc od innej strony, w 1988 r. rodziny robotników z wykształceniem zasadniczym zawodowym popadały w ubóstwo niecałe trzy razy częściej niż rodziny z wykształceniem wyższym. W 1992 r. prawdopodobieństwo ubóstwa rodzin o wykształceniu zasadniczym zawodowym było już prawie dziewięć razy wyższe niż rodzin inteligenckich. Prawdopodobieństwo ubóstwa rośnie zatem drastycznie wraz ze spadkiem poziomu wykształcenia. Wyższe wykształcenie wydaje się najlepszym zabezpieczeniem przed ubóstwem.

Jednocześnie wyższe wykształcenie stwarza największe szanse na relatywnie wysoki poziom życia. Blisko połowa wszystkich rodzin z wyższym wykształceniem znajduje się w grupie 20% gospodarstw domowych o najwyższych dochodach (rysunek 10). Szansa, aby w grupie wysokich dochodów znalazło się gospodarstwo, w którym głowa rodziny nie ma wykształcenia średniego jest prawie czterokrotnie niższa. Na przykład tylko jedna na dziewięć rodzin, w których głowa ma wykształcenie zasadnicze zawodowe należy do grupy gospodarstw o wysokich dochodach. Również w przypadku sfery zamożności kierunek zmian jest bardzo wyraźny: szansa na wysoki poziom życia gwałtownie wzrasta wśród rodzin wysoko wykształconych, maleje natomiast wśród rodzin gorzej wykształconych.

\*

Konkludując należy stwierdzić, iż osoby wykształcone – zwłaszcza te, które legitymują się wykształceniem wyższym – mają obecnie najlepsze perspektywy na rynku pracy. Wraz z transformacją gospodarczą zwiększył się popyt na wiedzę i umiejętności, na kreatywność, na pracę koncepcyjną. Wzrosła znacznie premia za wykształcenie. Osoby wykształcone są mniej zagrożone bezrobociem i mają większe szanse na wysokie płace, zwłaszcza jeśli mogą znaleźć pracę

<sup>12</sup> „Sfera ubóstwa” zdefiniowana jest w tym przypadku jako 20% rodzin o najniższych dochodach.

<sup>13</sup> Niestety, nie dysponujemy nowszymi danymi, gdyż GUS przestał publikować informacje o rozkładzie dochodów.

w sektorze prywatnym. Te głębokie zmiany na rynku pracy znalazły odzwierciedlenie w poziomie życia różnych grup społecznych. Nastąpił spektakularny awans materialny inteligencji. Znaczna część tej warstwy społecznej opuściła sferę ubóstwa, aby znaleźć się w grupie rodzin o najwyższych dochodach.

## Literatura

**Bielecki P.** 1995

*Ekonomiczna efektywność kształcenia w wymiarze społecznym i indywidualnym.* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

**GUS** 1988 i 1992

*Badanie budżetów gospodarstw domowych.*

**GUS** 1993

*Zatrudnienie w gospodarce narodowej według wysokości wynagrodzenia za wrzesień w 1987 r. i 1993 r.*

**GUS** 1994 (luty)

*Badanie aktywności ekonomicznej ludności.*

**GUS** 1995

*Potrzeby edukacyjne. Informacje i opracowania statystyczne.*

**Lorenz W., Wagner J.** 1990

*A Note on Returns to Human Capital in the Eighties: Evidence from Twelve Countries.* The Luxembourg Income Study, „Working Paper”, nr 54.

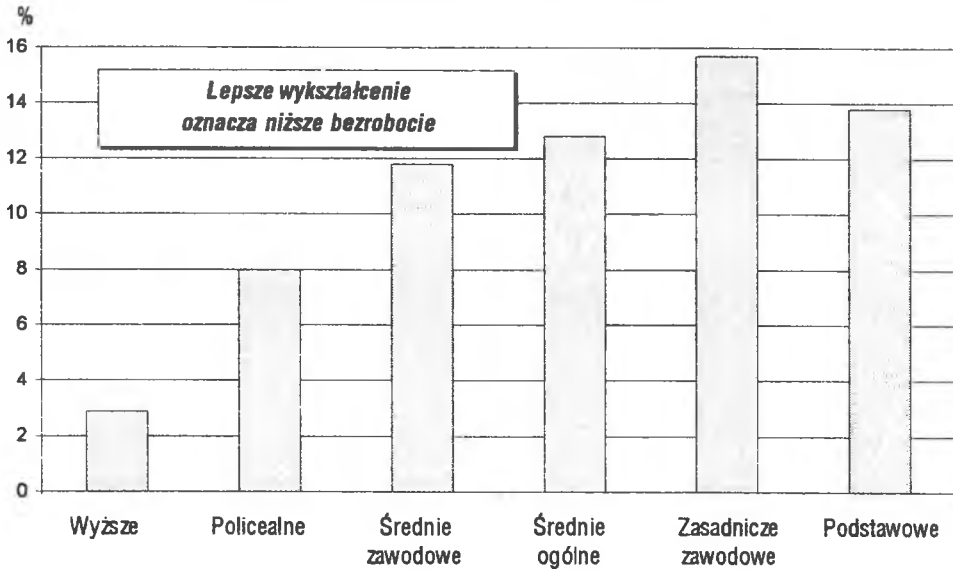
**Mincer J.** 1974

*Schooling, Experience and Earnings.* New York: Columbia University Press for NBER.

**Rutkowski J.** (1996)

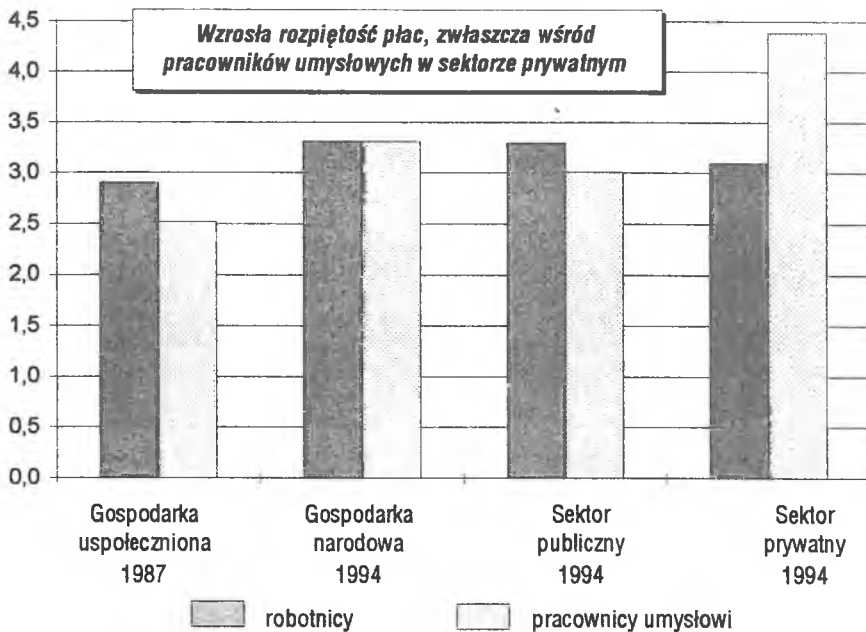
*High Skills Pay of: The Changing Wage Structure during Economic Transition in Poland.* „Economics in Transition”, vol. 4(1).

**Rysunek 1**  
Stopa bezrobocia według poziomu wykształcenia



Źródło: GUS (1994).

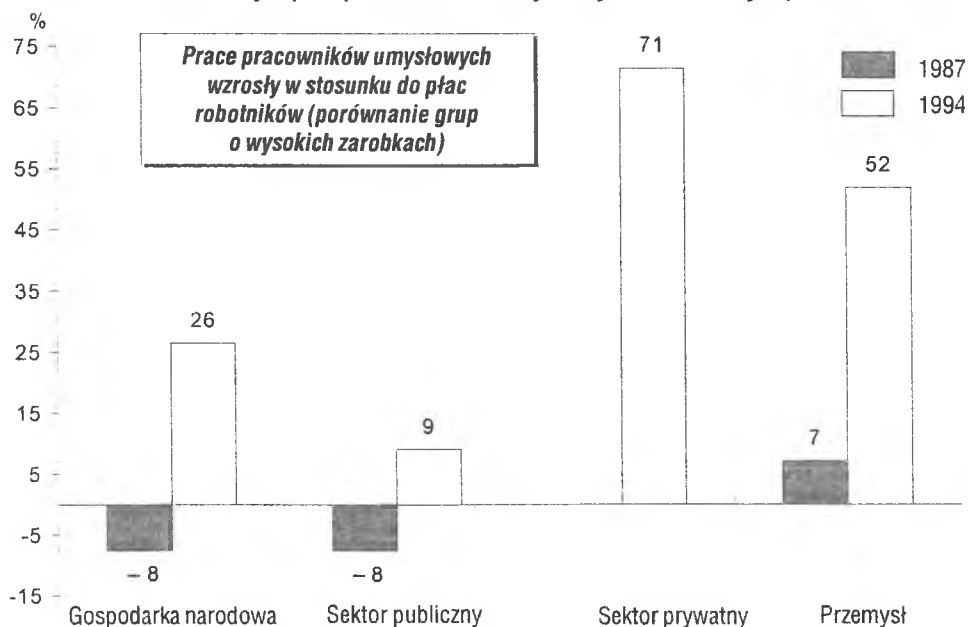
**Rysunek 2**  
Relacja między płacami wysokimi i niskimi (stosunek decylogowy)



Źródło: Jak do rysunku 1.

Rysunek 3

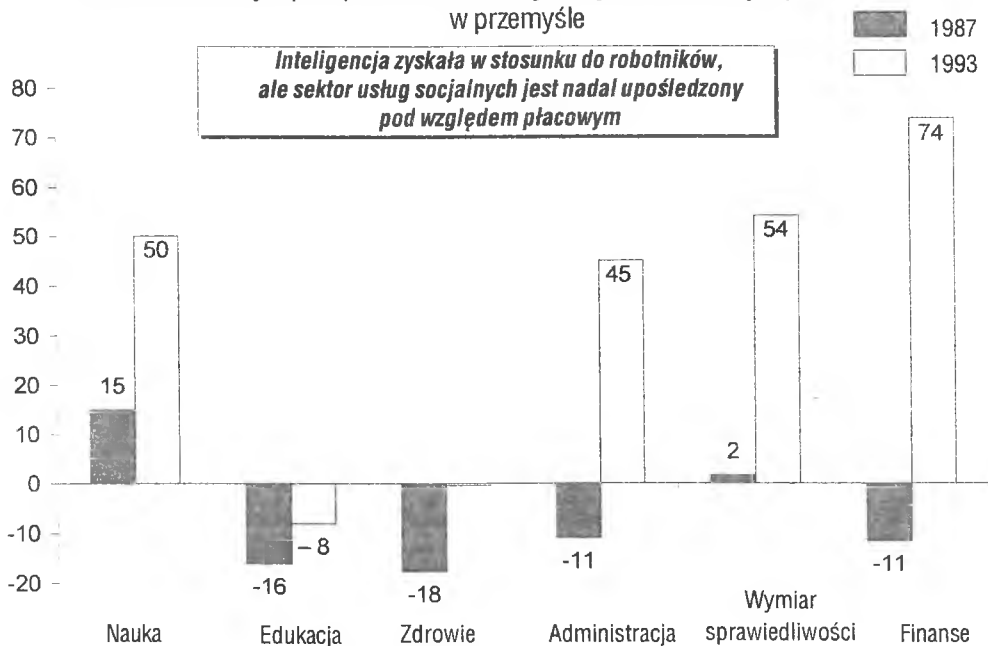
Stosunek IX decyla płac pracowników umysłowych do IX decyla płac robotników



Źródło: GUS (1994).

Rysunek 4

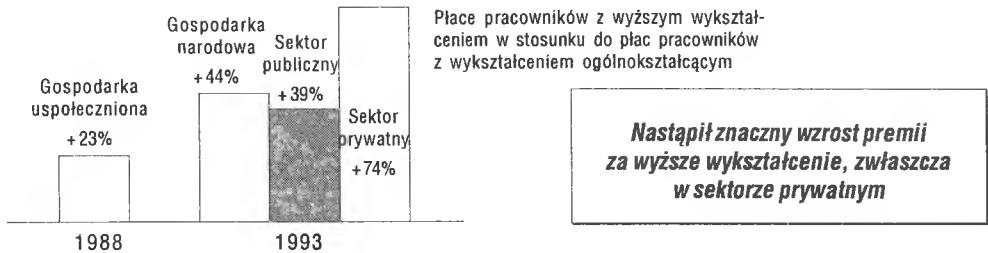
Stosunek IX decyla płac pracowników umysłowych do IX decyla płac robotników w przemyśle



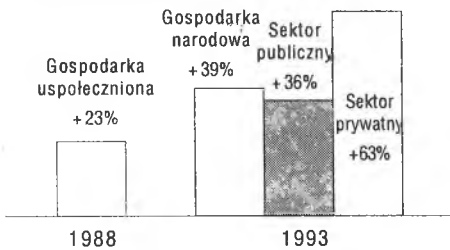
Źródło: Jak do rysunku 3.

**Rysunek 5**

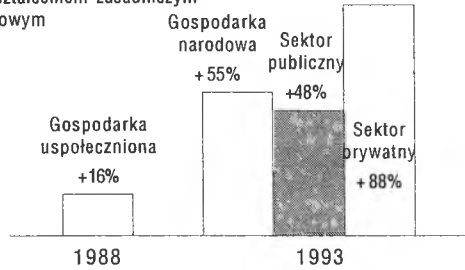
**Płace pracowników z wyższym wykształceniem w stosunku do płac osób mających inne kategorie wykształcenia**



Płace pracowników z wyższym wykształceniem w stosunku do płac pracowników z wykształceniem średnim zawodowym



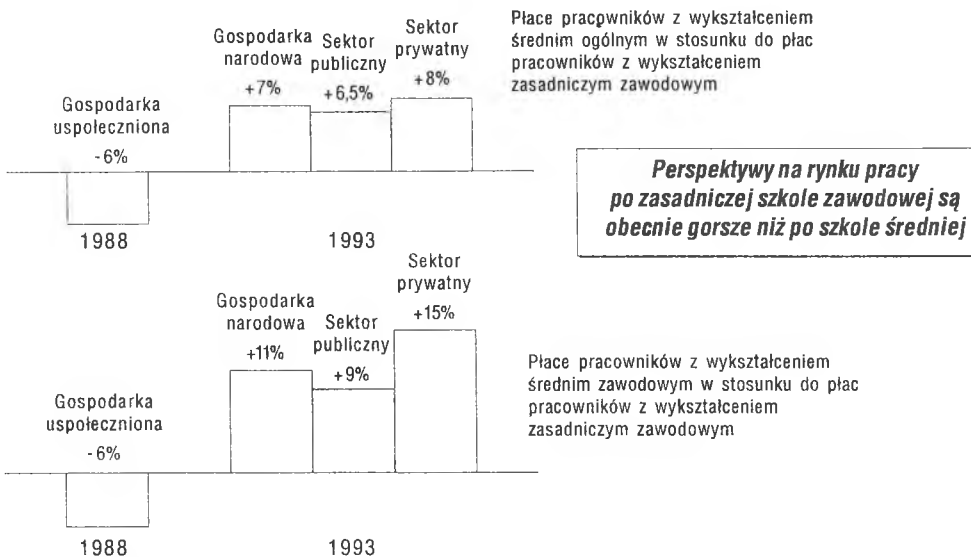
Płace pracowników z wyższym wykształceniem w stosunku do płac pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym



Źródło: GUS (1988); GUS (1993, maj).

**Rysunek 6**

**Płace pracowników z wykształceniem średnim w stosunku do płac pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym**

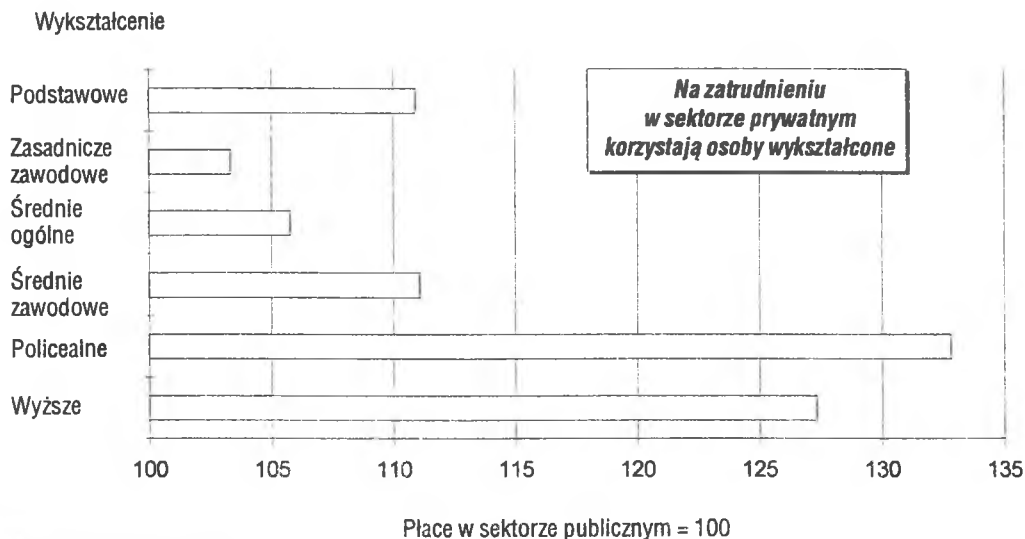


Źródło: Jak do rysunku 5.



**Rysunek 7**

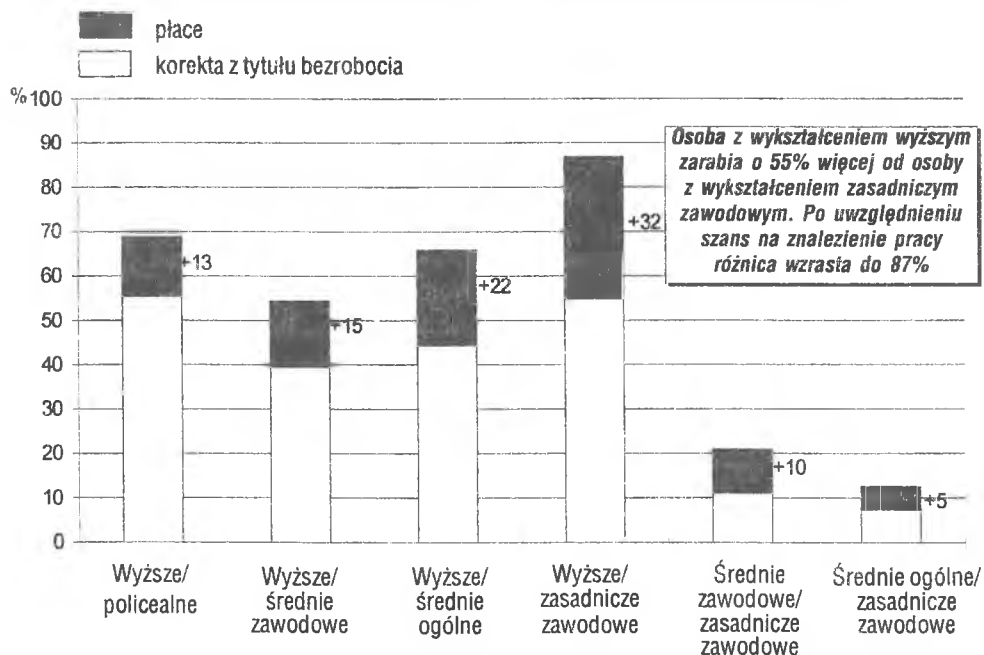
Plące pracowników w sektorze prywatnym w stosunku do płac pracowników w sektorze państwowym według poziomu wykształcenia



Źródło: Jak do rysunku 1.

**Rysunek 8**

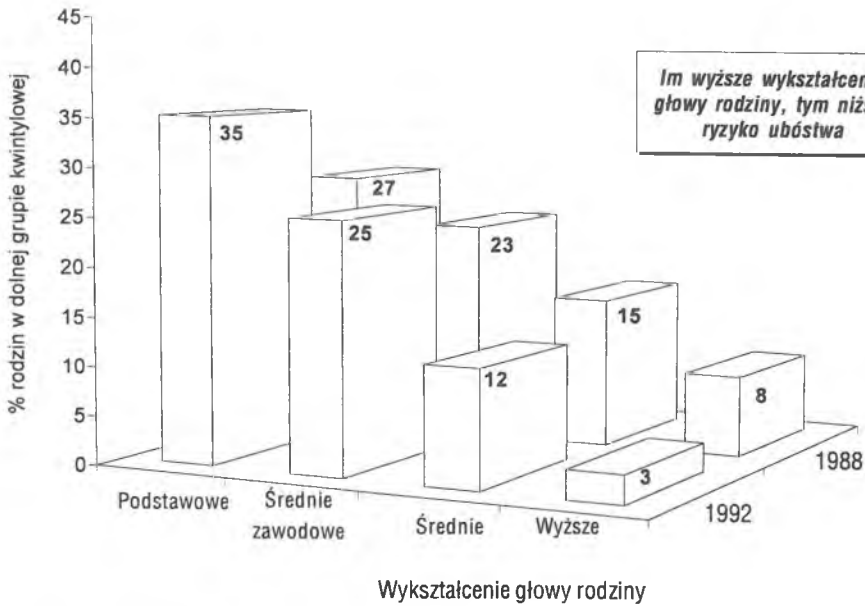
Relacje płac skorygowane o prawdopodobieństwo uzyskania pracy



Źródło: Jak do rysunku 1.

**Rysunek 9**

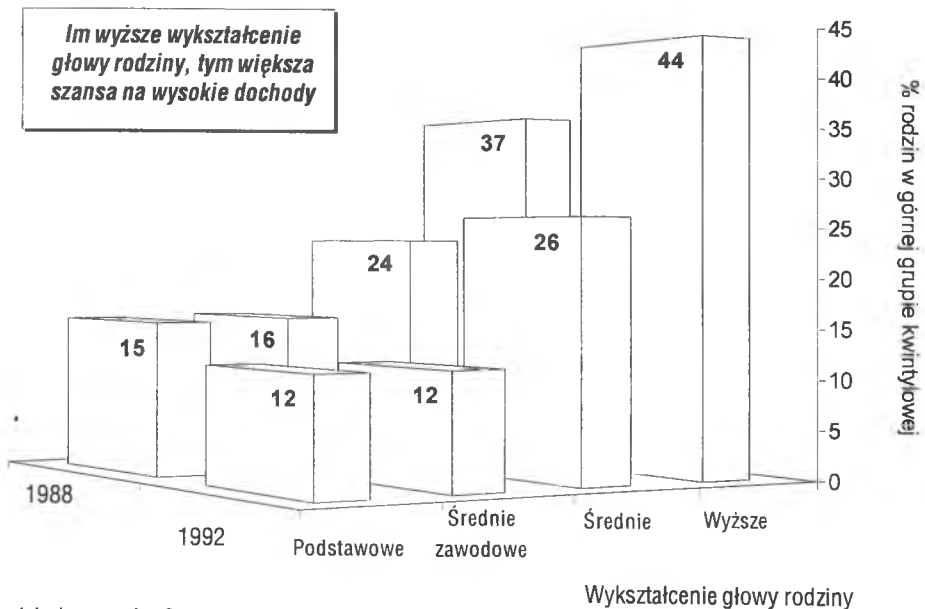
Stopa ubóstwa według wykształcenia głowy rodziny w latach 1988 i 1992



Źródło: GUS (1988 i 1992).

**Rysunek 10**

Fracja rodzin o wysokich dochodach według wykształcenia głowy rodziny w latach 1988 i 1992



Źródło: Jak do rysunku 9.

# Anna Buchner-Jeziorska System edukacji a potencjał modernizacyjny społeczeństwa

W artykule przedstawiono wzajemne relacje między systemem edukacji a społeczeństwem i gospodarką, a zwłaszcza istotny wpływ tego systemu na procesy modernizacyjne.

Przytoczone dane statystyczne wyraźnie pokazują, iż system kształcenia realnego socjalizmu sprawił, że społeczeństwo polskie charakteryzuje niski potencjał modernizacyjny – zarówno w wymiarze obiektywnym, tj. poziomu wykształcenia (około 70% Polaków ma najwyższe wykształcenie zasadnicze zawodowe), jak i wymiarze subiektywnym (osoby o niskim poziomie wykształcenia są z reguły przeciwnikami zmian społeczno-gospodarczych). Ponadto opisany przykład Polski wskazuje na brak jasno określonej polityki edukacyjnej państwa oraz niedocenywanie roli systemu kształcenia w procesie transformacji (tj. po roku 1989) zarówno z punktu widzenia kształtowania struktury społecznej, jak i możliwości zwiększenia potencjału modernizacyjnego społeczeństwa.

**Społeczeństwo i gospodarka** stanowią układ naczyń połączonych, co oznacza, że struktura społeczna i struktura gospodarki wzajemnie się warunkują. Z jednej strony bowiem powstawanie nowych lub rozwój pewnych dziedzin działalności ekonomicznej wywołuje zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje i zawody lub zwiększa popyt na określone grupy zawodowe. Z drugiej zaś strony, określona struktura społeczno-zawodowa determinuje potencjał modernizacyjny społeczeństwa, tj. „jego zdolność i skłonność do konfrontacji oraz do przyjęcia wyzwań, jakie przed nim stawia proces zmian” (Friedland 1969). Przy takim rozumieniu potencjału modernizacyjnego można ów potencjał postrzegać w dwóch wymiarach:

- obiektywnym (tj. związanym z poziomem wykształcenia, strukturą społeczno-demograficzną i liczebnością siły roboczej);
- subiektywnym (tj. postaw wobec zmian poszczególnych grup społecznych, będących wypadkową ich lęków oraz możliwości rozumienia zmieniającej się rzeczywistości społecznej).

W tym układzie potencjał modernizacyjny społeczeństwa jest przede wszystkim pochodną systemu kształcenia.

Z tych też względów system edukacji powinien zarówno zapewniać równość szans w dostępie do kształcenia na wszystkich poziomach, jak i kształtować strukturę społeczną w aspekcie wykształcenia z punktu widzenia zwiększania potencjału modernizacyjnego (tj. możliwości sprostania wyzwaniom cywilizacyjnym przez większość społeczeństwa).

Realizacja tak rozumianych celów kształcenia jest możliwa tylko wówczas, jeżeli system kształcenia działa w oderwaniu od doraźnych potrzeb systemu ekonomicznego (tj. aktualnej struktury rynku pracy) oraz systemu politycznego (tj. ideologicznych wizji porządku społecznego).

Rozwój technologii we współczesnym świecie powoduje, że wzajemne relacje między społeczeństwem i gospodarką, nawet w krajach o ustabilizowanych systemach społeczno-gospodarczych, ulegają mniej lub bardziej radykalnym zmianom. To sprawia, że elastyczność zasobów ludzkich (tzn. obiektywna możliwość adaptacji i subiektywna akceptacja procesu zmian przez społeczeństwo) jest niezbędnym warunkiem względnie bezkonfliktowego procesu przemian. Jeszcze wyraźniej rola systemu edukacji i – będącego jego pochodną – potencjału modernizacyjnego ujawnia się w procesach gruntownej przebudowy gospodarki, państwa oraz społeczeństwa.

Szczególnie wyraźnie widać to na przykładzie Polski, gdzie jedną z głównych barier przeobrażeń gospodarki jest nie tylko kształt struktury społecznej odziedziczonej po realnym socjalizmie, ale także stosunek poszczególnych grup do zachodzących przemian – bezpośrednio związany z poziomem ich wykształcenia.

W okresie realnego socjalizmu (do połowy lat siedemdziesiątych) głównym czynnikiem dynamizującym rozwój społeczny i gospodarczy była budowa oraz rozbudowa przemysłu (zarówno w praktyce, jak i w ideologii). System kształcenia na poziomie ponadpodstawowym był silnie i wyraźnie zorientowany na potrzeby przemysłu. Zgodnie z tą zasadą rozbudowywane było średnie szkolnictwo zawodowe (technika), a znaczna część nastolatków kończyła tylko zasadnicze szkoły zawodowe. Dominacja kształcenia zawodowego była związana nie tylko z zapotrzebowaniem na siłę roboczą w przemyśle (wymiar ekonomiczny), ale także służyła reprodukcji klasy robotniczej (wymiar ideologiczny). Równie silnie zorientowane było na potrzeby gospodarki szkolnictwo wyższe. W latach siedemdziesiątych 50% studentów kształciło się w uczelniach technicznych i rolniczych. Z kolei w połowie lat osiemdziesiątych pojawiła się nowa tendencja (utrzymująca się do dziś): dominacji kierunków uniwersyteckich i rosnącego zainteresowania studiami ekonomicznymi (tabela 1).

W rezultacie przyjęcia określonej strategii rozwoju społeczno-ekonomicznego i podporządkowania jej systemu edukacji struktura społeczna w wymiarze poziomu wykształcenia była odzwierciedleniem struktury gospodarki (tabela 2 i 3).

Do roku 1989 aż 64% osób było zatrudnionych w dwóch działach gospodarki: przemyśle i rolnictwie, a większość z nich legitymowała się najwyższym wykształceniem zasadniczym zawodowym.

Zmiany strukturalne w gospodarce po 1989 r. spowodowały korzystne przeobrażenia także w strukturze zatrudnienia pod względem poziomu wykształcenia, ale jednocześnie obnażyły słabości systemu kształcenia okresu realnego socjalizmu z punktu widzenia potencjału modernizacyjnego społeczeństwa, czego najlepszym dowodem jest struktura bezrobotnych w wymiarze wykształcenia: podstawowa grupa bezrobotnych (66,4%) to absolwenci średnich szkół zawodowych (stanowią oni 73,8% osób z wykształceniem średnim w Polsce).

Rynek kształcenia na poziomie średnim dość szybko, aczkolwiek nie całkiem świadomie, zareagował na zapotrzebowanie rynku pracy. Większość zasadniczych szkół zawodowych została zlikwidowana bardziej z powodów ekonomicznych (zmniejszające się zatrudnienie w przemyśle i brak możliwości dotowania tego typu szkół przez przedsiębiorstwa przemysłowe) niż w rezultacie celowej polityki edukacyjnej państwa.

**Tabela 1**  
 Studenci według typów szkół w Polsce (1970 – 1995)

Rok akademicki	Ogółem	Uniwersytety	Wyższe szkoły techniczne	Wyższe szkoły rolnicze	Wyższe szkoły ekonomiczne
1970/71	330 789	97 543 (24,9%)	124 121 (37,5%)	33 515 (10,2%)	25 021 (7,5%)
1979 (31 XII)	466 566	139 990 (30,0%)	133 228 (28,5%)	60 953 (13,0%)	32 648 (6,9%)
1980/81	453 652	139 198 (28,9%)	127 551 (28,1%)	61 050 (13,4%)	34 064 (7,5%)
1985/86	340 709	116 867 (34,3%)	71 911 (21,1%)	35 537 (10,4%)	21 476 (6,3%)
1988/89	356 419	126 081 (35,6%)	66 819 (18,7%)	35 735 (10,2%)	21 632 (6,0%)
1990/91	403 800	141 100 (34,2%)	84 000 (19,4%)	36 400 (7,9%)	24 000 (5,9%)
1992/93	584 000	213 500 (36,5%)	130 600 (22,4%)	46 700 (7,9%)	53 100 (9,0%)
1994/95	682 200	252 400 (36,9%)	153 300 (22,4%)	52 800 (7,7%)	70 700 (10,4%)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie roczników statystycznych GUS (*Szkolnictwo...* oraz *Szkoły wyższe ... 1995; Szkolnictwo wyższe...* 1980).

**Tabela 2**  
 Struktura gospodarki polskiej: odsetek zatrudnionych w wybranych działach (1989 – 1994)

Dział gospodarki	1989	1991	1993	1994
Przemysł	33,0	32,0	32,0	24,3
Rolnictwo	31,0	29,5	26,5	26,9
Handel	8,2	10,6	10,8	14,9
Finanse i ubezpieczenia	0,8	1,2	1,55	1,6
Edukacja	7,0	7,5	7,7	5,8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie roczników statystycznych GUS.

W szkolnictwie wyższym liczba studentów kierunków technicznych malała systematycznie już od końca lat siedemdziesiątych. Z kolei od początku lat dziewięćdziesiątych w uczelniach podległych MEN znacznie wzrosła liczba studentów na kierunkach ekonomicznych i nauk społecznych oraz na wydziałach prawa. Ponadto w latach 1991–1995 powstało 69 niepaństwowych szkół wyższych, z których 46 ma w nazwie takie określenia jak „biznes”, „przedsiębiorczość”, „zarządzanie”, „marketing” czy „finanse i bankowość”. W roku akademickim 1994/95 liczba studentów w tych szkołach zbliżyła się do 50 tys., łącznie zaś ze studentami uczelni państwowych na kierunkach tzw. ekonomiczno-biznesowych tworzyli oni grupę liczącą około 130 tys. osób. Jeżeli dodamy do tej grupy studentów prawa, którzy też w najbliższym czasie zasilą raczej sferę szeroko rozumianej gospodarki niż wymiar sprawiedliwości, to okazuje się,

**Tabela 3**  
Struktura wykształcenia w Polsce w latach 1988 – 1995 (w %)

Poziom wykształcenia	Ludność powyżej 15 roku życia		Pracujący		Bezrobotni	
	1988	1995	1988	1995	1988	1995
Wyższe	6,5	7,0	9,9	10,7	2,3	2,9
Policealne i średnie zawodowe	24,6	20,7	24,8	27,3	21,0	24,2
Średnie ogólne	-	7,3	6,3	6,6	7,1	6,6
Zasadnicze zawodowe	23,6	26,0	28,8	33,0	38,4	42,2
Podstawowe i niepełne podstawowe	45,3	39,0	30,2	22,4	31,2	25,8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie roczników statystycznych GUS oraz *Aktywność ... 1995*.

że na rynku pracy pojawi się wcale pokaźna rzesza (około 160 tys.) specjalistów z dziedziny zarządzania, finansów, marketingu i obsługi prawnej firm (tabela 4). W roku akademickim 1995/96 liczba chętnych i przyjętych na te najbardziej popularne od kilku lat kierunki nie uległa zmniejszeniu.

**Tabela 4**  
Studenci według grup kierunków studiów w latach 1970 – 1995 (w %)

Rok akademicki	Liczba studentów ogółem	Grupy kierunków studiów					
		techniczne	rolnicze	prawne i nauk społecznych	ściśle i przyrodnicze	medyczne	humanistyczne
1970/71	330 789	36,4	8,7	20,1	5,8	9,1	6,9
1980/81	453 652	27,3	11,0	25,2	3,4	10,6	5,4
1985/86	340 709	19,4	7,9	21,2	4,4	13,5	8,5
1988/89	356 419	16,8	6,6	20,7	3,5	16,0	8,9
1990/91	403 800	17,1	5,6	24,9	4,5	14,5	9,5
1994/95	682 200	18,3	4,9	30,5	5,4	5,0	10,6

Źródło: Jak do tabeli 1.

Na zmianę struktury kształcenia na poziomie wyższym w podobnym stopniu wywarły wpływ dwa czynniki:

1) zapotrzebowanie rynku pracy (np. spadek popytu na inżynierów, wynikający m.in. z ograniczenia produkcji przemysłowej, zmiany w systemie zarządzania oraz rozwój instytucji finansowych: banków i giełdy);

2) ideologia budowy gospodarki rynkowej (m.in. podkreślanie kreatywnej roli przedsiębiorczości, zarządzania, systemu finansowego, rynku kapitałowego).

Przytoczone dane wskazują na dużą elastyczność systemu kształcenia, na jego możliwości dostosowywania się do potrzeb rynku pracy. Pojawia się jednak pytanie, czy dynamika zatrudnienia w sektorze usług (w tym w sektorze finansowym) w dłuższym przedziale czasu będzie nadążała za liczbą absolwentów szkół biznesu, zarządzania i bankowości.

Wprawdzie w latach 1989 – 1995 zatrudnienie w instytucjach finansowych wzrosło o 70% (w liczbach bezwzględnych o prawie 98 tys.), ale dynamika tego wzrostu w ciągu ostatnich dwóch lat znacznie zmalała (tabela 2). Oczywiście przed nami jest jeszcze reforma systemu ubezpieczeń społecznych, która niewątpliwie będzie sprzyjać wzrostowi zatrudnienia w sektorze usług finansowych. Trudno jednak jednoznacznie prognozować, w jakim stopniu coraz liczniejsze rzesze absolwentów oraz kandydatów na bankowców i menedżerów koncernów (bo takie są oczekiwania młodzieży studiującej) zostaną wchłonięte przez rynek pracy.

W okresie realnego socjalizmu system kształcenia na poziomie średnim i wyższym był modelowany według potrzeb gospodarki oraz ideologii budowy socjalizmu. Z kolei od początku lat siedemdziesiątych określona struktura kształcenia wywierała wpływ na strukturę zatrudnienia. Technicy coraz częściej stawali się robotnikami, a inżynierowie zajmowali coraz niższe stanowiska kierownicze.

W przypadku „realnego kapitalizmu” ten drugi typ sprzężenia zwrotnego wydaje się mało prawdopodobny. W czasach PRL z jednej strony bowiem limity przyjęć na poszczególne kierunki studiów były centralnie określone, z drugiej zaś – zgodnie z zasadą pełnego zatrudnienia – wszyscy absolwenci znajdowali pracę, chociaż niekoniecznie w zawodach czy na stanowiskach odpowiadających posiadanym przez nich kwalifikacjom. To ostatnie zjawisko wystąpiło w latach osiemdziesiątych, kiedy to nieco zmalało zainteresowanie studiami wyższymi, gdyż nie tylko nie gwarantowały one już pracy na stanowiskach kierowniczych, ale, w wielu przypadkach, także zatrudnienia w wyuczonym zawodzie.

Z tego też względu wydaje się uprawniona teza, że już wówczas rynek pracy dawał pewne sygnały, które kształtowały potrzeby edukacyjne młodzieży oraz ich zainteresowanie kształceniem na poziomie wyższym.

W pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych młodzież równie racjonalnie zareagowała na zapotrzebowanie rynku pracy na wykwalifikowaną siłę roboczą oraz na specjalistów w nowych zawodach (m.in. finansistów, specjalistów od marketingu, giełdy czy obsługi prawnej firm). Od początku lat dziewięćdziesiątych występuje ponadto pozytywna korelacja między poziomem wykształcenia i poziomem dochodów. „Z porównania wielkości charakteryzujących tę relację w latach osiemdziesiątych i obecnie wynika, że w całym tym okresie absolwenci wyższych studiów uzyskiwali «na czysto» najwyższe zarobki: w 1982 r. o 16% powyżej średniej, w 1987 r. – o 22%, w 1993 r. – o 27%” (Domański 1995). Tym niemniej, niezależnie od zapotrzebowania na specjalistów „od gospodarki”, liczba studentów kierunków „ekonomiczno-biznesowych” jest także w znacznej mierze pochodną przekonania (wzmacnianego przez *mass-media*), że na drodze do cywilizacji XXI wieku niezbędni są przede wszystkim bankowcy, menedżerowie i przedsiębiorcy. To wszystko sprawia, że młodzi ludzie, wybierając kierunek studiów, bardziej kierują się motywami ekonomicznymi niż własnymi zainteresowaniami, licząc na łatwe i szybkie znalezienie dobrze płatnej pracy po zdobyciu dyplomu właśnie w tych dziedzinach.

Kolejnym problemem systemu edukacji, oprócz struktury kształcenia, jest kwestia równości szans w dostępie do zdobywania wiedzy. Źródłem znacznego zainteresowania społecznego nauką w prywatnych szkołach średnich i wyższych upatruje się najczęściej nie tyle w ograniczonych możliwościach budżetu państwa oraz uczelni państwowych, ile w tendencji do inwestowania młodzieży i ich rodziców w przyszłość oraz chęci jak najszybszego zdobycia dobrze płatnego zawodu.

Z badań pilotażowych maturzystów szkół łódzkich (przeprowadzonych przez Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym Uniwersytetu Łódzkiego w listopadzie 1995 r.) wynika, że prawie nikt nie decyduje się przy tzw. pierwszym podejściu na trzyletnią prywatną wyższą szkołę zawodową czy płatne studia zaoczne. Zdecydowana większość badanych wybiera studia nieodpłatne, gdyż uważa je za podstawę realizacji zasady równości szans w dostępie do edukacji.

Z punktu widzenia ogólnego potencjału modernizacyjnego społeczeństwa rosnąca liczba studentów – niezależnie od rodzaju uczelni i kierunku studiów – jest niewątpliwie zjawiskiem bardzo korzystnym. Jednak niedostatki polityki edukacyjnej w sferze orientacji zawodowej młodzieży mogą po pewnym czasie doprowadzić do nadprodukcji kadr w niektórych (dziś tak popularnych) zawodach, a do braku kadr w profesjach uznawanych obecnie za mało przydatne w budowie kapitalizmu. Jeżeli ponadto system kształcenia zostanie nadmiernie rozbudowany na poziomie licencjatu i wąskich specjalności zawodowych, będziemy mieli tylko znacznie lepiej wykształconych bezrobotnych. Tendencja ta jest bardzo widoczna w różnych projektach reformy studiów wyższych oraz w propozycjach wizytatorów OECD. Znalazło to już odzwierciedlenie w projekcie *Ustawy o wyższych szkołach zawodowych*, przyjętym przez KERM w dniu 15 listopada 1995 r. Resort edukacji planuje, że w przyszłości połowa studentów będzie się kształcić w szkołach tego typu.

Tworzenie wyższych studiów zawodowych stanowi niewątpliwie kolejny krok w kierunku wzrostu współczynnika skolaryzacji oraz zwiększenia równości szans w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym. Jak pisze I. Białecki: „jest prawidłowością, że jeśli poszerza się ponad pewną granicę liczbę studiujących (jako odsetek danego rocznika) wówczas nowe «dodane» miejsca na studiach rozdzielane bywają w proporcjach korzystniejszych dla tych, którzy mieli dotychczas dostęp bardziej utrudniony. Być może więc, jeśli odsetek studiujących wzrośnie z 8–10% rocznika do, powiedzmy, 20%, szanse na otrzymanie wyższego wykształcenia nieco się zrównają. Zarazem jednak zwiększy się dywersyfikacja tego poziomu nauczania, powstaną szkoły bardziej elitarne i nierówności wewnątrz kształcenia na poziomie uniwersyteckim wzrosną” (Białecki 1993).

Kolejny problem (poza sferą sprawiedliwości społecznej) łączy się ze strukturą kształcenia na poziomie wyższym, ma także wymiar czysto ekonomiczny i jest związany nie tyle ze strukturą społeczną, ile z charakterem i strukturą rynku pracy. Pomijając Japonię, gdzie pracownicy są prawie dożywotnio związani z firmą, cechą rynku pracy współczesnej gospodarki jest jego zmienność i mobilność zasobów ludzkich. Wymaga to od pracowników umiejętności i skłonności do zmian miejsc zatrudnienia oraz do przekwalifikowywania. Dotyczy to także Polski, której struktura gospodarki, mimo postępującej racjonalizacji w sferze zatrudnienia i alokacji zasobów ludzkich na rynku pracy, daleka jest jeszcze od tej części Europy, do której zmierzamy.

Niezależnie od treści rozdziału V *Strategii dla Polski* (Kołodko 1994) „inwestowanie w kapitał ludzki” jest nadal bardziej postulatem niż rzeczywistością. Rynek kształcenia niewątpliwie się zmienił, czego raczej nie można powiedzieć o systemie edukacji, a zwłaszcza o polityce edukacyjnej państwa.

To wszystko sprawia, że uczelnie państwowe przyjmują coraz więcej studentów, ponad swoje możliwości nie tyle kadrowe i intelektualne (wykładowcami w szkołach prywatnych są także przede wszystkim pracownicy uczelni państwowych), ile lokalowe i techniczne (wyposażenie sal, laboratoriów). Przyjmują też coraz więcej studentów na płatne studia wieczorowe i zaoczne (co stawia pod znakiem zapytania jakość kształcenia).



W takiej sytuacji liczba studentów i współczynnik skolaryzacji brutto na poziomie wyższym niewątpliwie rosną (tabela 5).

Tym niemniej sytuacja w tym względzie nadal wygląda niekorzystnie w porównaniu nie tylko z krajami wysoko rozwiniętymi (np. Niemcy, USA), ale także z tymi, które – podobnie jak Polska – podjęły w ostatnich latach trud modernizacji państwa i gospodarki (tabela 6).

**Tabela 5**

Liczba studentów i współczynnik skolaryzacji brutto<sup>a</sup> na poziomie wyższym w Polsce (1980 – 1995)

Wyszczególnienie	1980/81	1985/86	1988/89	1990/91	1991/92	1992/93	1994/95
Liczba studentów	453 652	340 709	356 419	403 800	428 159	584 000	682 200
Współczynnik skolaryzacji (w grupie 19 – 24 lat)	.	.	.	12,9	13,4	15,5	15,6
Liczba studentów (liczonych do współczynnika skolaryzacji)	(1980) 598 100	(1985) 454 200	(1988) 493 600	(1991) 535 700	.	.	.
Współczynnik skolaryzacji (w grupie 20 – 24 lat)	(1980) 17,6	(1985) 16,5	(1988) 19,6	(1991) 21,5	.	.	.

<sup>a</sup> Współczynnik skolaryzacji brutto (wskaźnik powszechności nauczania) na danym poziomie jest to stosunek uczących się na tym poziomie do całej populacji w danym wieku.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie roczników statystycznych GUS (*Szkolnictwo...* 1990/91 i 1993/94 oraz *Szkoły wyższe...* 1995).

**Tabela 6**

Współczynnik skolaryzacji brutto w wybranych krajach (1988)

Kraj	Poziom kształcenia		
	podstawowy	średni	wyższy <sup>a</sup>
Polska	100	81	19,6
RFN	105	99	31,8
Finlandia	100	108	40,1
Bułgaria	104	75	25,1
Hiszpania	110	105	31,5
Argentyna	110	74	40,8
USA	100	98	59,6

<sup>a</sup> Współczynnik skolaryzacji brutto na poziomie wyższym w Polsce (w latach 1970–1991) był liczony w odniesieniu do populacji młodzieży w wieku 20–24 lat, zaś obecnie dla populacji młodzieży w wieku 19–24 lat. Ze względu na możliwość porównań z innymi krajami, do osób studiujących na poziomie wyższym zaliczano w latach 1970–1991 również uczniów szkół policealnych (według metodologii UNESCO).

Źródło: Buchner-Jeziorska 1993, s. 52.

Ponadto w Polsce uczęszczamy do szkół o dwa lata krócej niż statystyczny „unijny” Europejczyk. W szkołach ponadpodstawowych uczy się u nas 82% młodzieży w stosownym przedziale wieku (w krajach Unii średnio 91%). Mimo wzrostu liczebnego studentów dystans edukacyjny dzielący Polskę od państw Unii Europejskiej nadal się zwiększa. Związane jest to także ze zmniejszaniem wydatków na oświatę: z 3,7% PKB (1990 r.) do 3,1% (1994 r.) oraz na

szkolnictwo wyższe (z 1% PKB do 0,7%). Jeszcze bardziej drastycznie spadły nakłady na naukę (z 1,2% PKB w 1989 r. do 0,55% w 1994 r.). Redukcja nakładów na naukę i ograniczone inwestycje modernizacyjne w przemyśle sprawiają, że luka technologiczna między Polską a Zjednoczoną Europą się pogłębia, co jednoznacznie determinuje możliwości i charakter eksportu polskich towarów na obszar Unii. Obecnie, według kryteriów OECD, udział produktów tzw. intensywnych technologii w polskim eksporcie wynosi zaledwie 12% (a produktów nisko przetworzonych 58%) (Wysokińska 1995).

W tym kontekście często powtarzane (nie tylko w okresie realnego socjalizmu) tezy o wysokiej jakości kapitału ludzkiego w Polsce nie znajdują pokrycia w danych statystycznych. Na razie bowiem zmienił się tylko rynek kształcenia, ale nie system edukacji i polityka edukacyjna. Wszelkie próby reformy w sferze edukacji mają charakter ograniczony i fragmentaryczny. Świadczy to o braku zrozumienia istoty i roli kształcenia oraz wpływu systemu edukacji na kształt gospodarki, społeczeństwa i całego państwa, a zwłaszcza podczas procesu modernizacji systemu społeczno-gospodarczego. Najlepszym tego dowodem były stale zmniejszające się (od 1990 r.) nakłady na oświatę, szkolnictwo wyższe i naukę. Szczególnie drastycznie (również ze względu na wzrost liczby studentów) obniżyła się wysokość środków przeznaczonych na kształcenie jednego studenta: w 1994 r. były one (w wartościach porównywalnych) niższe o 59,8% w porównaniu z rokiem 1991 (*Szkolnictwo wyższe...* 1995). Zmianę tego punktu widzenia zaproponowano w 1994 r. w: *Strategii dla Polski*: „utrzymywanie przez wiele lat niskich nakładów na kształcenie i naukę stanowi dziś podstawową barierę restrukturyzacji polskiej gospodarki i czynnik osłabiający naszą międzynarodową konkurencyjność. Szczególnie teraz – w okresie wychodzenia ze skutków głębokiej recesji transformacyjnej – wybór między inwestowaniem w działalność produkcyjną a inwestowaniem w kapitał ludzki jest trudny. Nie możemy być jednak krótkowzroczni, choć nakłady na kapitał ludzki przynoszą rezultaty dopiero w dłuższym okresie (7–9 lat), ich obecne zaniechanie znacznie szybciej przyniesie skutki negatywne, co będzie nas w sumie dużo więcej kosztowało” (Kołodko 1994, s. 37). Z kolei o nakładach jako „głównym kryterium wykonawczym” tego elementu strategii pojawia się tylko jedno zdanie: „wzrost udziału nakładów na oświatę, naukę, kulturę oraz ochronę zdrowia i środowiska w PKB” (Kołodko 1994, s. 4). Nie pojawiły się tam jednak żadne informacje o tempie wzrostu nakładów na te sfery życia społecznego oraz o wielkości owych nakładów.

W odniesieniu do środków mających na celu modernizację kapitału ludzkiego mówi się przede wszystkim o narzędziach polityki finansowej (zwłaszcza o ulgach podatkowych), które miałyby sprzyjać wzrostowi funduszy przeznaczanych (z różnych źródeł) na edukację. Nie wspomina się natomiast o celach i charakterze polityki edukacyjnej państwa oraz o roli systemu edukacyjnego w modelowaniu struktury gospodarki i kraju.

Nieco bardziej optymistycznie rysuje się przyszłość nauki i szkolnictwa wyższego w roku 1996. W budżecie przyjętym przez Sejm na ten rok zakłada się wzrost realnych nakładów na naukę o 7,6% (w porównaniu z rokiem 1995), a na szkolnictwo wyższe o 15,2%. Jednak faktyczna wysokość nakładów na te dwie sfery życia społecznego, determinujące modernizację zasobów ludzkich, będzie uzależniona od koniunktury gospodarczej, a zwłaszcza od stopy inflacji. Ponadto wzrost nakładów bez wyraźnie określonej polityki edukacyjnej państwa może się okazać inwestycją niezbyt udaną.

Zasadnicze rozstrzygnięcia, takie jak powszechność i równość dostępu do kształcenia (na poziomie ponadpodstawowym) oraz zakres związku systemu edukacji z potrzebami rynku pracy są wciąż przed nami. Dyskusje w tej kwestii mają charakter bardziej ideologiczny niż prag-

matyczny. Świadczą o tym chociażby debaty na temat odpłatności za kształcenie na poziomie wyższym: np. zwolennicy „drapieżnego kapitalizmu” są za pełną odpłatnością za studia, zaś protagoniści „państwa opiekuńczego” traktują studia jako „inwestycję społeczną”, a nie tylko indywidualną. Z kolei Ministerstwo Edukacji Narodowej proponuje do rozważenia „dwa ekstremalne warianty – wprowadzenie odpłatności uzupełniającej dotację budżetową oraz pełnej odpłatności wspomaganej systemem kredytów edukacyjnych” (*Szkolnictwo...* 1995, s. 11). Jak słusznie zauważono w dokumencie: „oba rozwiązania godzą w podstawowe pryncypia równych warunków startu życiowego, a wprowadzenie każdej z naszkicowanych możliwości wymaga zmian postanowień konstytucyjnych i poprzedzającej decyzji natury strategicznej” (*Szkolnictwo...* 1995, s. 11).

Rzecz jednak w tym, że szkolnictwo wyższe jest ostatnim ogniwem systemu kształcenia, a kwestia równości szans w dostępie do szkół wyższych rozstrzyga się już na poziomie szkoły podstawowej i średniej. Związane jest to zarówno z jakością kształcenia na obu tych poziomach, jak i ze strukturą szkolnictwa średniego. Różnice w poziomie i jakości kształcenia występują nie tylko między wielkimi aglomeracjami miejskimi i wsią, ale także między szkolnictwem średnim ogólnokształcącym i zawodowym. Inna też jest struktura społeczna uczniów liceów i techników, a w rezultacie także studentów, których większość stanowią dzieci inteligentów. Dostęp do szkolnictwa nie tylko wyższego, ale już ponadpodstawowego nosi wyraźne znamiona klasowości. W tym układzie wszelkie decyzje o odpłatności za różnego typu szkoły powinny być poprzedzone dogłębną diagnozą istniejącego stanu, z punktu widzenia realizowania przez polski system edukacyjny zasady równości szans w dostępie do kształcenia. Będzie to bowiem decyzja o charakterze politycznym, pociągająca za sobą daleko idące konsekwencje dla kształtu struktury społecznej oraz potencjału modernizacyjnego kolejnych pokoleń Polaków. Obecnie bowiem – jak wykazały wyniki badań porównawczych prowadzonych w siedmiu krajach pod patronatem OCED (w Polsce realizowanych przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego) „trzy czwarte Polaków znalazło się na najniższych poziomach (I i II) uznanych za «niepiśmienne». W pozostałych krajach wtórnych analfabetów jest nie więcej niż kilkanaście procent” (Staszewski 1996)<sup>1</sup>.

Ta smutna konstatacja powinna dać wiele do myślenia decydentom od systemu szkolnictwa oraz polityki edukacyjnej w Polsce: takie bowiem „będą Rzeczypospolite, jako ich młodzieży chowanie” (i kształcenie).

We wszystkich krajach wysoko rozwiniętych oraz rozwijających się system edukacyjny jest zorientowany na zwiększanie potencjału modernizacyjnego społeczeństwa. Od połowy lat pięćdziesiątych powszechne jest bowiem przekonanie, że to właśnie system edukacyjny (m.in. jego struktura, jakość kształcenia i powszechna dostępność na wszystkich poziomach nauczania) jest podstawowym czynnikiem decydującym o pozycji danego kraju w świecie. „W określonym układzie stosunków społeczno-gospodarczych w świecie pod koniec dwudziestego wieku, społeczeństwa postkomunistyczne bez przyjęcia takiej strategii nie będą w stanie sprostać światowej konkurencji i nadążać za gwałtownymi zmianami technologii” (Brown 1992).

W Polsce, jak się wydaje, świadomość tego faktu jest dość ograniczona, o czym świadczy przede wszystkim drastyczne zmniejszenie nakładów na oświatę, szkolnictwo wyższe i naukę w latach 1989–1995, a także brak jasno określonej polityki edukacyjnej.

<sup>1</sup> Zob. także artykuł H. Gulczyńskiej i E. Świerzbowskiej-Kowalik w niniejszym tomie.

## Literatura

**Aktywność...** 1995

*Aktywność ekonomiczna ludności Polski – maj 1995.* Warszawa: GUS.

**Białecki I.** 1993

*Dwa cele kształcenia.* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

**Brown P.** 1992

*Education, the Free Market and Post-Communist Reconstruction.* „British Journal of Sociology of Education”, vol. 13, nr 3.

**Buchner-Jeziorska A.** 1995

*Polska droga do kapitalizmu.* Łódź: Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego.

**Domański H.** 1995

*U progu nowego rozwarstwienia (cz. 2).* „Społeczeństwo Otwarte”, nr 7/8.

**Friedland W.H.** 1969

*A Sociological Approach to Modernization. W: Modernization by Design. Social Change in the Twentieth Century.* Ithaca – London: Cornell University Press.

**Kołodko G.** 1994

*Strategia dla Polski.* Warszawa: Poltext.

**Rocznik statystyczny „Szkolnictwo”** 1987/1988; 1990/1991; 1993/1994

Warszawa: GUS.

**Staszewski W.** 1996

*Korzenie polskiego półanalfabetyzmu sięgają podstawówki. Co z tym Ali kotem?* „Gazeta Wyborcza”, nr 7.

**Szkolnictwo wyższe** 1980

Warszawa: Ministerstwo Nauki i Techniki.

**Szkolnictwo wyższe...** 1995

*Szkolnictwo wyższe i nauka: stan – perspektywy – zamierzenia.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, wrzesień, maszynopis

**Szkoły wyższe...** 1995

*Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/1995.* Warszawa: GUS.

**Wysokińska Z.** 1995

*Dynamiczne współzależności wymiany handlowej krajów Europy Środkowo-Wschodniej w świetle teorii integracji i wymiany międzynarodowej.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

# Anna Darska Doświadczenia europejskie związane z badaniem relacji między kształceniem i zatrudnieniem<sup>\*</sup>

Autorka przedstawia rozwój badań strategicznych mających na celu analizę procesu wchodzenia młodzieży na rynek pracy oraz roli wykształcenia w tym procesie. Przedmiotem jej rozważań są metody badań tego problemu, stosowane w wybranych krajach zachodnioeuropejskich. Z artykułu wynika, że rozwój badań na temat inicjacji zawodowej młodzieży wiąże się bezpośrednio z rosnącym znaczeniem polityki państwa w zakresie kształcenia zawodowego i zatrudnienia. Można też zawęzić wpływ procesów integracji na dążenie do unifikacji metod w badaniach statystycznych dotyczących problematyki kształcenia i zatrudnienia.

Udział krajów Unii Europejskiej w programach finansowanych z funduszy Wspólnoty Europejskiej na rzecz kształcenia i zatrudnienia ma bezpośredni wpływ na proces unifikacji metod statystycznych w tym zakresie. Starając się o wejście do Unii Europejskiej i chcąc korzystać z tych programów, Polska powinna zacząć rozwijać swoją bazę statystyczną w kierunku zgodnym z tendencjami obserwowanymi w Unii Europejskiej. W warunkach gospodarki rynkowej dane te mają także szczególne znaczenie dla rządu, który ma na uwadze politykę socjalną, zatrudnienie i edukację.

**Od około 25 lat** w wielu krajach europejskich zbiera się dane – uzyskane zarówno z jednorazowych badań w ujęciu przekrojowym, jak i z badań longitudinalnych (horyzontalnych, długofalowych) – dotyczące procesu przejścia z systemu edukacji do życia zawodowego oraz na temat zatrudnienia i bezrobocia młodzieży (Affichard, Gensbittel 1984). Ten rozwój statystyki jest bezpośrednio powiązany z rosnącym znaczeniem polityki kształcenia zawodowego i polityki zatrudnienia.

Pierwsze opracowania miały charakter opisowy i porównawczy efektów: uwzględniały poziom wykształcenia, kierunek, instytucje kształcące, region itp. Wyniki badań zawierały takie zmienne jak: sytuacja (zatrudnienie – bezrobocie), płace, rodzaj zatrudnienia (kontrakt, czasowe, bezterminowe). W tych opracowaniach hipotezy były proste, jeśli nie uproszczone<sup>1</sup>: „jednostka preferuje zatrudnienie, a nie bezrobocie, woli wyższe wynagrodzenie od niższego, zatrudnienie, które odpowiada poziomowi jej wykształcenia od zatrudnienia «dekwalizującego», zatrudnienie stałe od okresowego”. Jeżeli jakieś fakty nie odpowiadały tym założeniom, wiązano je z działaniem „fenomenu rynku”. Kierunki studiów lepiej dostosowane do potrzeb pracodawców odnosiły większe sukcesy, zarówno pod względem dostosowań ilościowych, jak i jakościowych. Inni badacze kładli nacisk na zmienne indywidualne, takie jak płeć czy

<sup>\*</sup> Artykuł ten stanowi część raportu o źródłach danych statystycznych krajów OECD, dotyczących kształcenia i rynku pracy, przygotowanego przez autorkę na zlecenie rządu meksykańskiego.

<sup>1</sup> Zob. ogólną dyskusję nad metodologią w: Vincens (1989).

pozycja społeczno-zawodowa rodziców, które mogły mieć wpływ na wkraczanie na rynek pracy. Wpływ ten z reguły był rozpatrywany w aspekcie dyskryminacji na rynku pracy.

Wraz z rozwojem badań typu horyzontalnego (długokresowych) liczba wskaźników wciąż rosła: czas zdobycia pierwszego stanowiska, rodzaj pierwszego zatrudnienia, porządek, w którym występują pewne sytuacje (bezrobocie, praca okresowa, podjęcie innego rodzaju kształcenia, zasiłek państwowy itp.) przed ustabilizowaniem się zawodowym. Rozwój analizy statystycznej danych horyzontalnych pozwala na podjęcie bardziej złożonych studiów, np. badań powiązań między kolejnymi sytuacjami (praca, bezrobocie, kształcenie itd.), a także prawdopodobieństwa zmian w następnym okresie oraz stwarzania modeli dla tych sekwencji<sup>2</sup>.

W opracowaniach statystycznych dotyczących zatrudnienia przeważają dwa podejścia:

- analiza typu „kapitał ludzki” (Becker 1975), rozwijana w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii, oparta na ekonomistycznej koncepcji pracy, w powiązaniu z teorią kapitału ludzkiego, wykorzystująca np. w celu zdefiniowania poziomu płac zagregowane dane i podstawowe zmienne dotyczące kształcenia i zatrudnienia czy zatrudnienia w stosunku do bezrobocia;

- analiza typu „strukturalnego”, rozwijana we Francji<sup>3</sup> i w Niemczech, w której przywiązuje się większą wagę do kierunków przepływu strumieni absolwentów opuszczających system edukacji, według poziomu wykształcenia, typu studiów i sektora zatrudnienia, z równoczesnym uwzględnieniem miejsca zatrudnienia oraz charakteru pełnionych funkcji.

Analiza strukturalna jest uznawana za najpełniejszą i najbardziej odpowiadającą potrzebom współczesnego zarządzania, które cierpi na brak środków. Właśnie ta metoda jest stosowana w krajach, które wprowadzają obecnie system obserwacji procesu przechodzenia od kształcenia do zatrudnienia: w Europie (Portugalia), w Afryce (Maroko, Tunezja i Algeria) oraz w Ameryce Łacińskiej (Argentyna).

Doświadczenia europejskie są szczególnie interesujące z dwóch powodów: z punktu widzenia ustalenia wspólnej **terminologii** (zarówno w sferze wykształcenia, jak i zatrudnienia, według sektora aktywności zawodowej), a także skonstruowania odpowiednich **narzędzi** (ankiet) krajowych. W zakresie terminologii doświadczenia międzynarodowe są ważniejsze niż krajowe, i odwrotnie – doświadczenia poszczególnych krajów w analizie strumieni absolwentów są znacznie bogatsze od doświadczeń międzynarodowych.

Badania ankietowe na temat rozpoczęcia przez młodzież aktywnego życia zawodowego („wstępowania do zawodu”) zaczęły się rozwijać w krajach Wspólnoty Europejskiej w latach siedemdziesiątych, w odpowiedzi na zapotrzebowanie instytucji politycznych odpowiedzialnych za edukację, kształcenie zawodowe i zatrudnienie. Udział w tych badaniach znaczących centrów naukowych pozwolił na powstanie zróżnicowanej metodologii. Prace związane z prowadzeniem badań były finansowane przez rządy, ale trudno było uzyskać stałe finansowanie, co wywarło wpływ na zakres możliwości obliczeniowych ciągów statystycznych, a także na rozmiary i obszary badawcze ankiet. Do istnienia wiarygodnego systemu obserwacji statystycznej potrzebne jest finansowanie stałe; inaczej bowiem ankiety – aczkolwiek interesujące badawczo – pozostają oderwane od kontekstu i nie mogą stanowić podstawy dla żadnej decyzji politycznej.

<sup>2</sup> Zob. nowe ujęcia teoretyczno-modelowe w: Balksan i in. (1993); McNabb, Ryan (1990).

<sup>3</sup> Zob. także teorie segmentacji rynku w: Paul (1989).

W Europie rozwinęły się dwa typy analiz. W początkowym etapie były to ankiety dotyczące „wstępowania do zawodu” w pierwszym roku od opuszczenia przez absolwenta systemu edukacyjnego. Stanowiły one podstawę dla późniejszych badań typu horyzontalnego (panele i kwestionariusze retrospektywne), które się rozwijają obecnie. Pierwsze zastosowanie kwestionariusza panelowego odpowiada często ankietom dotyczącym „wstępowania” do zawodu, zwłaszcza gdy są one regularnie powtarzane.

W latach osiemdziesiątych wiele krajów europejskich (przede wszystkim Francja i Wielka Brytania) stworzyło liczne programy pomocy w adaptacji zawodowej i społecznej młodzieży (Lappe, b.r.w.), co wpłynęło na zmianę procesu „wejścia do zawodu” młodych ludzi. Od momentu włączenia tych programów do Europejskiego Programu Społecznego dla Młodzieży i ich częściowego finansowania przez Europejski Fundusz Społeczny, niezbędne stało się dokonywanie oceny *ex post* tych programów (a zatem dysponowanie danymi długookresowymi), co wpłynęło na rozwój badań długookresowych (Romani 1992).

W niniejszym artykule zostaną omówione trzy następujące problemy:

- 1) ujednoczenie terminologii na poziomie europejskim, co stanowi stosunkowo prosty problem metodologiczny, ale zawsze jest trudne pod względem technicznym;
- 2) różne typy ankiet europejskich, zarówno dotyczących „wstępowania do zawodu”, jak i służących badaniom długookresowym;
- 3) prezentacja doświadczenia uzyskanego w tej dziedzinie w Europie Zachodniej.

## Narzędzia badawcze stosowane w Europie Zachodniej<sup>4</sup>

Doświadczenia wynikające z rozwoju ankiety Wspólnoty Europejskiej *Labor Force Survey* są szczególnie interesujące z punktu widzenia metodologii, ponieważ tworzą statystyczną bazę odniesienia. Na szczeblu Wspólnoty Europejskiej istnieją ponadto wspólne projekty długookresowe, takie jak np. projekt CEDEFOP<sup>5</sup>, dla którego została opracowana wspólna metodologia wkraczania na rynek pracy młodzieży (*Les Cahiers...* 1990).

W ramach badań perspektywicznych na temat ewolucji zawodów i kwalifikacji, a także w trosce o większą „przezroczystość” rynku, Wspólnota Europejska dąży do ustalenia wspólnej terminologii w dziedzinie zawodów ekonomicznych (na podstawie podziału systemu NACE, rozwiniętego przez OECD, Wspólnotę Europejską i Międzynarodowe Biuro Pracy), a także w dziedzinie wykształcenia. W pracach tych wykorzystuje się system CITE, przyjęty przez UNESCO oraz używany przez Wspólnotę Europejską i OECD (obecnie prowadzi się prace nad udoskonaleniem tego systemu).

Na szczeblu państw terminologia odnosząca się do sfery pracy zawodowej jest na ogół niezależna od poziomu wykształcenia. Niemniej w Niemczech, a także we Francji i Holandii, istnieją klasyfikacje zawodów, lecz ich powiązanie z edukacją i kształceniem ustawicznym jest niewystarczające. EUROSTAT zlecił CEDEFOP stworzenie systemu i bazy danych na temat tendencji rozwojowych kwalifikacji i zatrudnienia. Na obecnym etapie prac już się stosuje próbną klasyfikację i opracowuje jej wyniki. W pracach tych biorą udział: Centre d'Etudes et de

<sup>4</sup> Zob. szerzej: *Les Cahiers...* (1990).

<sup>5</sup> CEDEFOP – Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (Centrum Europejskie Rozwoju Kształcenia Zawodowego), powołane w 1975 r. w Salonikach (Grecja).

Recherches sur l'Emploi et les Qualification (Centrum Studiów i Badań nad Zatrudnieniem – Francja), Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (Instytut Rynku Pracy i Siły Roboczej – Niemcy) i institut National de Estudios de Mercado (Narodowy Instytut Studiów Rynkowych – Hiszpania).

Istnieje ponadto grupa robocza, której zadaniem jest opracowanie „statystyki edukacji i kształcenia zawodowego w celu udoskonalania informacji na temat uczestnictwa w programach edukacyjnych i kształceniu zawodowym”. Na obecnym etapie chodzi o rozwój takiej klasyfikacji, która umożliwiłaby porównywanie danych dotyczących systemów kształcenia zawodowego, tak różnorodnych w poszczególnych krajach Unii Europejskiej.

Programy można klasyfikować według różnych kryteriów (np. według instytucji, które je definiują, struktury, finansowania, warunków uczestnictwa, miejsca kształcenia, statusu ucznia, czasu i poziomu kształcenia, profili zawodowych).

Na obecnym etapie dyskusji eksperci europejscy podkreślają trzy podstawowe elementy takiej klasyfikacji:

- rodzaj usług w zakresie kształcenia zawodowego;
- poziom studiów;
- dziedzina wiedzy.

Rozpatrując konsekwencje praktyczne, które wynikają z wprowadzenia klasyfikacji programów kształcenia zawodowego, należy zwrócić uwagę na kilka podstawowych elementów, charakterystycznych dla systemu opracowanego w Unii Europejskiej.

- Klasyfikacja programów według rodzaju usług

Brane są pod uwagę trzy aspekty:

- instytucja upoważniona do realizacji lub kontroli kształcenia zawodowego: instytucje edukacyjne, władze pozaszkolne czy też niezależni działacze;
- miejsce, gdzie odbywa się proces kształcenia: instytucja (szkoła, uniwersytet czy ośrodek kształcenia) i lub zakład pracy;
- status uczestników programu: studenci, praktykanci lub pracownicy.

W ten sposób zostały ustalone następujące kategorie programów: oferowane przez szkoły, oferowane przez instytucje pozaszkolne, programy dla praktykantów (według kwestionariusza VOE), kształcenie w trakcie pracy w ramach programów państwowych, programy oferowane przez pracodawców w celu zdobycia umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu.

- Klasyfikacja programów według poziomów kształcenia

W czerwcu 1985 r. Wspólnota Europejska wprowadziła *Europejską klasyfikację poziomów kształcenia*. W 1992 r. Krajowe Jednostki Koordynacyjne programu PETRA ustaliły klasyfikację dyplomów krajowych według europejskich poziomów kształcenia. Klasyfikacja wypracowana w ramach programu PETRA służy do ustalania poziomu programów kształcenia w ramach Unii Europejskiej.

- Klasyfikacja programów według dziedzin studiów i kształcenia

Na podstawie doświadczenia EUROSTAT-u okazało się, że, w celu sprostania potrzebom sektora państwowego, nazwy dziedzin studiów i kształcenia używane w systemie CITE są bardziej zbliżone do przyjętych w szkolnictwie wyższym, a nie odpowiadają kształceniu zawodowemu. Przewiduje się zatem opracowanie nowej klasyfikacji.

Ankiety są sporządzane według bardzo różnorodnej metodologii z punktu widzenia obszaru badawczego, wielkości próby, metod ankietowania itd. Decyzja każdego kraju lub regionu



jest wynikiem skomplikowanych rozstrzygnięć między kosztami i jakością, a także rodzajem zbieranej informacji i stopniem jej szczegółowości.

### **Ankiety do badania wchodzenia na rynek pracy w pierwszym roku po zakończeniu kształcenia<sup>6</sup>**

- **Częstotliwość przeprowadzania ankiet**

Mając na celu uzyskanie informacji dotyczących pierwszego etapu wkraczania młodzieży na rynek pracy, ankiety te są realizowane w roku po opuszczeniu systemu edukacji, we Francji, Irlandii, Wielkiej Brytanii i Holandii wiosną, co najmniej 8 miesięcy po wyjściu z systemu edukacji. Informacja zdobyta w ten sposób ma charakter wyłącznie instrumentalny i pozwala jedynie zwrócić uwagę na ogólne tendencje występujące w tym momencie na rynku pracy młodych.

- **Wielkość próby badawczej**

Próby są opracowywane na podstawie archiwów instytucji edukacyjnych. Często próby te są bardzo obszerne; np. w Szkocji obejmuje ona 7000 osób, czyli 10% tych, którzy opuszczają system szkolnictwa, w Irlandii 2000 osób, czyli jedynie 3%, natomiast we Francji (Savageot 1992) i Holandii badania obejmują całość populacji. Belgia dopiero teraz tworzy swój system ankiet. Hiszpania nie ma jeszcze takiego systemu w wymiarze krajowym, a we Włoszech prace nad tym systemem zostały wstrzymane z braku funduszy. Także w Niemczech taki system nie istnieje, ale Federalne Biuro Pracy dysponuje bazą danych na temat sytuacji zawodowej absolwentów kończących praktyki, którzy w systemie szkolnictwa niemieckiego stanowią większość kohorty młodych. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung posiada system stałej obserwacji wszystkich pracowników systemu niepaństwowego, który dostarcza ogólnych danych dotyczących rynku pracy (Mobus 1991).

- **Zakres obszaru badawczego**

Podstawowym problemem jest ustalenie zakresu badań i zbiorowości, którą należy badać. W zależności od tego, co się bada, będzie to cała generacja (np. szesnastolatków) lub kohorta opuszczających system szkolnictwa, niezależnie od wieku. Aby dokonać porównań warunków wkraczania na rynek pracy, wskazane jest operowanie kohortą opuszczających system szkolnictwa. W ankietach mających na celu badanie „zasobów” istnieje duże ryzyko zdeformowania wyników w stosunku do zmiennej „wiek”: ankietowana populacja jest zdominowana przez „niewykwalifikowanych”, gdyż pozostali nadal podlegają kształceniu. Przeważnie ankiety tego typu deformują obraz rzeczywistości, jeśli chodzi o wkraczanie na rynek pracy, zwłaszcza że „okres przejściowy” jest teraz coraz dłuższy i dotyczy coraz bardziej zróżnicowanej populacji. Na przykład we Francji i Holandii, gdzie granica między kształceniem w szkole a życiem zawodowym jest wyraźnie oddzielona, badaniami obejmuje się tych młodych ludzi, którzy opuszczają system szkolnictwa i nie podejmują dalszej nauki. Natomiast w Wielkiej Brytanii i Hiszpanii, gdzie częstym zjawiskiem jest studiowanie w trybie nieformalnym lub w niepełnym wymiarze, jest znacznie trudniej określić, kto i kiedy naprawdę opuścił system szkolnictwa.

<sup>6</sup> Zob. szerzej Pottier (1993).

Ponieważ większość młodych Brytyjczyków opuszcza system nauki „pełnoetatowej” w wieku lat 16, ankiety dotyczą właśnie tej generacji. Ankieta wykazuje rozkład strumieni między tymi, którzy podejmują studia w pełnym oraz w niepełnym wymiarze, tymi, którzy zaczynają praktyki zawodowe lub tymi, którzy korzystają z pomocy społecznej, z udziałem lub bez udziału Europejskiego Funduszu Społecznego. W przypadku kontynuowania studiów przez osoby mające powyżej 16 roku życia, w celu porównania i pomiaru zmian zachodzących w zachowaniach tej populacji będzie konieczne zbadanie większej liczby kohort. We Francji, aby ustalić zachowania, które decydują o podjęciu studiów wyższych lub rozpoczęciu życia zawodowego, ankietowano całą kohortę maturzystów. Irlandia, Francja, Holandia i Włochy ankietują zarówno kohorty występujących z systemu szkolnictwa, jak i kończących praktyki zawodowe, co umożliwia obserwowanie konkurencyjnych zachowań na rynku pracy, w zależności od poziomu i rodzaju wykształcenia. W Wielkiej Brytanii ankieta *Careers Service Survey* dotyczy potencjalnych absolwentów, co *de facto* ogranicza zakres badań do osób występujących z systemu szkolnictwa podczas ostatnich lat kształcenia. W Kanadzie (Quebec), ankieta *Relance* obejmuje wszystkich, którzy opuszczają system kształcenia, ale nie powtarza się systematycznie obserwacji po kilku latach pracy, jak to ma miejsce w ankietach zachodnioeuropejskich (Affichard, Gensbittel 1984).

### Ankiety długofalowe (longitudinalne)<sup>7</sup>

W ankietach tego typu metoda (panel z wywiadem, panel telefoniczny), okres powtarzalności, koszt, a także analiza strukturalna procesów wkraczania na rynek pracy młodzieży, wymagają rozłożenia w czasie.

W Wielkiej Brytanii (lecz jedynie w Anglii i Walii) istnieje system panelu rocznego, powtarzanego przez kolejne trzy lata, podczas gdy w Szkocji panele są dwuletnie: badania są najpierw powtarzane po roku, a następnie po dwóch latach. Irlandia zrealizowała tylko dwie ankiety długofalowe: kohortę opuszczających szkolnictwo w 1982 r. (ankietowano ich w latach 1983, 1984, 1986 i 1988), a następnie kohortę absolwentów z 1986 r. (ankietowano ich w latach 1987 i 1992).

Francja stosuje system cykli czteroletnich, w których skład wchodzi też panele telefoniczne: absolwentów z 1985 r. (ankietowanych w grudniu 1986 r., w czerwcu i grudniu 1987 r. i w czerwcu 1988 r.), oraz absolwentów z 1989 r. (ankietowanych w grudniu 1990 r., w grudniu 1991 r. i w grudniu 1992 r.).

Na początku lat osiemdziesiątych Włochy miały system regularnych ankiet powtarzanych w okresach trzyletnich. W latach 1980 – 1985 L’Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori przeprowadził 6 ankiet dotyczących absolwentów. Jednak od 1985 r. prowadzenie tych badań zostało przerwane i ISFPL musiał je ograniczyć do wybranych populacji (np. absolwentów z regionu Mazzogiorno w 1982 r., ankietowanych w latach 1985 i 1990).

W Belgii stosuje się ankiety długofalowe ograniczonych populacji.

W Holandii prowadzi się obecnie obserwację pięcioletniej kohorty absolwentów z 1989 r. dzięki panelowi (wywiady) prowadzonemu od 1991 r.

<sup>7</sup> Zob. szerzej Vincens (1994).

W Hiszpanii (Katalonia i Kraj Basków) ankiety dotyczą próbek populacji aktywnej zawodowo ustalanych na podstawie spisu ludności.

### ***Wielkość próby badawczej***

Wielkość próby wzrasta w zależności od liczby zmiennych lub kryteriów, które bierze się pod uwagę. Rozmiar próby, który pozwala na przeprowadzenie wiarygodnej analizy statystycznej, jest m. in. uzależniony od:

- znaczenia edukacji szkolnej: dłuższej lub krótszej, ogólnej lub zawodowej;
- poziomu programów;
- wysokości środków pomocy rządowej dla młodzieży.

Rozmiar próby jest określany nie tyle przez wielkość badanej populacji, ile przez liczbę kategorii badawczych. Nawet uciekając się do metod analizy ekonometrycznej, nie można przekroczyć pewnego minimum osób objętych ankietą.

W sytuacji, gdy początkowe kształcenie zawodowe odgrywa ważną rolę i istnieje duża liczba specjalności edukacyjnych (np. w Holandii czy we Francji), niezbędne jest operowanie ogromną próbą, aby wziąć pod uwagę te specjalności. We Francji Ministerstwo Edukacji Narodowej wymaga informacji na temat warunków wkraczania na rynek pracy młodzieży według dyplomu i specjalności kształcenia. Uwzględnienie tych zmiennych stwarza konieczność doboru próby 15 tys. absolwentów reprezentujących 500 tys. absolwentów szkół średnich, którzy nie podejmują wyższych studiów. Dla Ministerstwa Pracy podstawową zmienną nie jest już specjalność uzyskana w wyniku kształcenia zawodowego, lecz pomoc państwa w procesie wkraczania na rynek pracy, co redukuje rozmiar próby ankietowanej metodą panelu telefonicznego do 5 tys. osób, reprezentujących tych samych 500 tys. absolwentów.

### ***Wyczerpanie zakresu badań***

Ponieważ absolwenci wychodzący z różnych podsystemów edukacyjnych podejmują konkurencję na rynku pracy, podstawowym problemem jest objęcie badaniem całej populacji. Lecz przejście od ankiety, w której próba obejmuje 1 – 2 tys. osób do próby liczącej 5 tys. lub więcej osób (jak np. ankiety EVA we Francji, RUBS w Holandii lub niektóre badania w Wielkiej Brytanii) wymaga znacznego zwiększenia liczby ankietowanych. Trzeba uruchomić całą logistykę przemysłową: sieć zbioru baz sondażowych, sieć wykorzystania danych, wyspecjalizowanych ankieterów, sieć obliczeniową, rejestrację komputerową danych i ich opracowanie itp.

Irlandia, Wielka Brytania i Francja prowadzą szeroki zakres badań, lecz w Belgii, Hiszpanii i Holandii w tej dziedzinie wiele pozostaje do zrobienia.

Obecnie węzłowy problem metodologiczny do rozstrzygnięcia dotyczy podstawowego elementu kohorty: jakie cechy mają ją określić (Vincens 1994). Moment wyjścia z systemu edukacyjnego staje się dyskusyjny w miarę jak studenci coraz częściej podejmują pracę w trakcie studiów. Z drugiej strony, praca stanowi też bardzo efektywną strategię nabycia kapitału ludzkiego, czasem bardziej niż studia. Dlatego też coraz częściej jako punktu wyjściowego kohorty używa się kategorii wejścia do systemu szkolnictwa wyższego lub uzyskania pierwszego dyplomu zawodowego.

### **Metodologia ankiety i okres obserwacji**

Sposób zbierania informacji długofalowej (longitudinalnej) różni się w zależności od rodzaju ankiet.

W badaniach skutków polityki pomocy dla młodzieży prowadzonych we Francji, Irlandii i Wielkiej Brytanii (Anglii i Walii), stosuje się kilkakrotne ankiety w krótkich odstępach czasu (około roku). Sposób ich realizacji jest zróżnicowany: wywiad (Irlandia), ankieta telefoniczna (Francja) lub ankieta pocztowa (Wielka Brytania i Holandia).

### **Konstrukcja kwestionariusza**

Konstrukcja kwestionariusza zależy od charakteru informacji, którą się bada. Ankiety europejskie uwzględniają dwa rodzaje czynników:

- **udział w pomocy rządowej**: seria pytań na temat dat dotyczących początku i zakończenia korzystania z pomocy, warunków, w których prawo do pomocy jest wykorzystywane itp.;
- **stały kalendarz** (miesiąc, semestr lub rok) badania sytuacji absolwentów, którzy opuścili system edukacji.

Analizuje się trojakiemu rodzaju sytuację:

- 1) bezczynność z punktu widzenia aktywności zawodowej (kształcenie zawodowe, służba wojskowa, studia);
- 2) bezrobocie (zarejestrowanie z zasiłkiem lub bez);
- 3) zatrudnienie według definicji Międzynarodowego Biura Pracy.

W ostatnim przypadku bierze się pod uwagę trzy rodzaje zatrudnienia: umowę ostateczną, umowę względną, umowę z pomocą rządową dla przedsiębiorstwa zatrudniającego.

### **Kalendarz**

**Kalendarz miesięczny** jest jedynym, który umożliwia budowę wskaźników statystycznych trwania okresów bezrobocia, aktywności zawodowej oraz stabilności lub niepewności zawodowej. Ten kalendarz jest stosowany w większości krajów Unii Europejskiej, m.in. w Irlandii, Wielkiej Brytanii, Francji i Belgii.

**Kalendarz semestralny** dostarcza informacji co 6 miesięcy na temat sytuacji kohorty i pozwala na skonstruowanie podstawowej typologii dróg zawodowych<sup>8</sup>, dostosowanej do rozmiarów próby. Ponieważ nie umożliwia śledzenia wszystkich krótkookresowych sytuacji, Szkocja, która stosuje taki kalendarz (stosowany był także przez Włochy na początku lat osiemdziesiątych i przez Francję w pierwszym panelu telefonicznym), musi kompensować te luki bezpośrednimi szczegółowymi pytaniami w celu poznania niektórych ogólnych aspektów okresów bezrobocia (np. korzystanie z pomocy rządowej).

**Kalendarz roczny** daje tak mało informacji w przekroju czasowym, że na jego podstawie nie jest możliwe analizowanie przebiegu sytuacji zawodowych. Niemniej dane te dają dokładny obraz sytuacji kohorty co rok. We Włoszech dotyczy to ankiety długofalowej w regionie Maz-

<sup>8</sup> Pojęcia dróg zawodowych i sekwencji są bardzo ważne w analizie długofalowej. Por. Coutrot, Dubar (1992).

zogiorno, która bada sytuację absolwentów w kilka lat po opuszczeniu systemu szkolnictwa, w Hiszpanii (Katalonii) sytuację kohorty w wieku lat 19, 25 i 31.

## **Europejska skuteczność w zbieraniu informacji na temat kształcenia zawodowego i zatrudnienia**

Skuteczność systemów zbierania informacji na temat kształcenia zawodowego i zatrudnienia, ukształtowanych w Europie w latach osiemdziesiątych, polega na akumulacji wiedzy o proporcjach prawie „przemysłowych”: Kraje Europy Zachodniej mogą się pochwalić następującymi osiągnięciami w tej dziedzinie.

- Ustalenie wspólnych norm i klasyfikacji międzynarodowych dotyczących zarówno kwalifikacji, jak i zawodów, co stanowi podstawę do wszelkich porównań.

- Inżynieria statystyczna ankiet długofalowych: zgromadzenie wiadomości naukowych i metodologicznych w sferze konstrukcji, realizacji i wykorzystania ankiet w ośrodkach naukowych, które biorą udział w tych badaniach. Takimi ośrodkami są: Economic and Social Research Institute (ESRI) w Dublinie (Irlandia), Centre for Educational Sociology (CES) w Edynburgu (Szkocja), Centre d'Etudes et de Recherches sur l'Emploi et les Qualifications (CEREQ) w Marsylii (Francja), a także zespoły uniwersyteckie: np. Centre d'Etudes Juridiques et Economiques de l'Emploi na Uniwersytecie w Tuluzie (Francja) czy Instytut IREDU w Dijon. We Włoszech istnieje ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori), a od niedawna ICE (Institut de Ciencies de l'Educacio) przy uniwersytecie w Barcelonie i Instytut Socjologii Wolnego Uniwersytetu w Brukseli. Istnieje również Ośrodek Badań Długofalowych (longitudinalnych) CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) w Caen (Francja), którego zadaniem jest rozwój technologii statystycznych badań długofalowych.

- Dostęp do złożonych i trudnych baz sondażowych: żeby realizować ten rodzaj ankiety trzeba mieć dostęp do archiwów szkół lub dysponować wynikami spisów ludności, co wymaga poparcia instytucji administracyjnych i ich współpracy z różnymi innymi instytucjami, a także nowego stylu współpracy z administracjami i rządami. Współpraca między różnymi ośrodkami – dysponentami zbiorów danych – i prace dostosowawcze, aby wykorzystać dane z różnych źródeł, gromadzone według różnych kryteriów, są szczególnie interesujące w Niemczech (Walwei, Werner 1991), gdzie studia nad rynkiem pracy są prowadzone bardzo systematycznie.

- Umiejętność analizowania i poprawnego interpretowania warunków wstępowania na rynek pracy w celu wydobycia elementów niezbędnych do podejmowania decyzji w sferze polityki edukacyjnej, polityki kształcenia zawodowego i polityki zatrudnienia (Morin i in. 1988).

W dziedzinie logistyki i praktyki ankiet statystycznych doświadczenia europejskie pokazują, że w odniesieniu do częstotliwości i rodzaju ankiet decyzja zależy od założonego celu. Rosnący koszt badań długofalowych wymaga pewnego kompromisu w kwestii ich częstotliwości: okres trzech lat pozwala na dokonanie zadowalającej analizy w ankietach ogólnokrajowych, obejmujących szerokie spektrum badanych.

### **Kilka uwag wynikających z europejskich doświadczeń w podejmowaniu decyzji**

Problematyka badawcza zawarta w pytaniach zależy w dużym stopniu od źródeł finansowania badań. Z jednej strony, istnieją systemy obserwacji statystycznej podlegające administracji

publicznej, z którą negocjowany jest poziom i ciągłość finansowania budżetowego. Z drugiej strony znajdują się ci, którzy są finansowani przez użytkowników (głównie producentów i pracowników), bardziej zainteresowanych oceną polityki rządowej i sprawdzaniem jej efektów. Ustalenie i realizacja ciągłego programu obserwacji okazują się szczególnie trudne, kiedy zespół badawczy podlega urzędowi administracji publicznej. Wskazówki, które daje ta administracja, nie oznaczają, że zmienne, jakie mają być wzięte pod uwagę, są właśnie tymi, które pozwolą rozwiązać dany problem. Dane te może ustalić tylko zespół badawczy. Z tego punktu widzenia nadaje się do upowszechnienia rozwiązanie typu „wielostronne rady administracyjne” niemieckich instytutów i centrów badawczych, które odgrywają jasno określoną rolę w programie badawczym.

W celu podjęcia określonych decyzji administracje poszukują prostych i szybko działających narzędzi oceny. Często okazuje się jednak, że ta „świeża” informacja jest szczątkowa i daje tylko minimalne parametry problemu. Oznacza to, że jej przydatność jest wątpliwa, a jej zastosowanie przy podejmowaniu decyzji politycznych byłoby niebezpieczne. Niestety, politykom jest bardzo trudno zrozumieć, iż wkraczanie na rynek pracy nie jest bezpośrednią konsekwencją ani dobrego sposobu nauczania, ani dynamizmu nauczycieli i studentów w ich stosunkach z przedsiębiorstwami, jest natomiast wynikiem działania wielu elementów systemu edukacyjnego jako całości.

Jest więc sprawą podstawową, aby określenie zakresu badań i ich struktury było dziełem specjalistów, a nie instancji decyzyjnych.

Jeszcze ostrożniej trzeba wyciągać wnioski w sprawach decyzji i postaw jednostkowych: nie stawiać pochopnie znaku równości między posiadanym tytułem zawodowym a poziomem poszukiwanego stanowiska pracy.

Wraz ze zwiększeniem się liczby absolwentów na poziomie wyższym (I i II stopnia) wzrasta też ich różnorodność, do czego dochodzi coraz większa złożoność dróg i sposobów kształcenia. Wszystko to coraz bardziej komplikuje analizę efektów różnych podsystemów kształcenia i całego systemu edukacji oraz skłania do ostrożności w podejmowaniu decyzji.

*Przekład z francuskiego Małgorzata Dąbrowa-Szeffler*

## Literatura

**Affichard J., Gensbittel M.** 1984

*Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active.* „Formation – Emploi”, nr 2, octobre – décembre. Paris: CEREQ, La Documentation Française.

**Balksan D., Hanache S., Werquin P.** 1993

*Analyse salariale des dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes.* „Formation – Emploi”, nr 46. Paris: CEREQ, La Documentation Française.

**Becker G.** 1975

*Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis.* New York: Columbia University Press.

**[Les] Cahiers...** 1990

„Les Cahiers français”, nr 0246, mai – juin. Paris: La Documentation Française.

**Coutrot L., Dubar C.** 1992

*Cheminements professionnels et mobilités sociales.* Paris: CEREQ, La Documentation Française.

**Lappe L.** b.r.w.

*The Relations between Educational System, Recruiting Policies of Employers and Youth Orientations.* Working paper.

**McNabb R., Ryan P.** 1990

*Segmented Labour Market . W: Current Issues in Labour Economica.* New York: Macmillan Education Ltd.

**Mobus M.** 1991

*Les principales sources statistiques sur l'emploi en RFA.* „CEREQ”, nr 65, avril.

**Morin J., Ginsbourger F.** i in. 1988

*Les jeunes face á l'emploi* (raport z konferencji w Marsylii, wrzesień 1987). „Europe Sociale”, nr 6 (suplement).

**Paul J.J.** 1989

*La relation formation – emploi: un défi pur l'economie.* Paris: Col. Economie Contemporaine. Economica.

**Pottier F.** 1993

*Bilan et synthèse des methodologies d'enquetes relatives á l'insertion des jeunes sur le marché du travail en Europe.* Paris: CEREQ.

**Romani C.** 1992

*Insertion professionnelle des jeunes et lutte contre le chômage du longue durée. L'évaluation ex post des programmes du fonds Social européen.* Paris: ECREQ.

**Sauvageot J.** 1989

*Réflexions sur l'insertion dans la vie active.* Note no. 9(89.2), mars. Toulouse: Université des Sciences Sociales de Toulouse.

**Vincens J.** 1994

*Problématique du longitudinal'. Documents du CEREQ in l'analyse longitudinale du marche du travail.* Paris: CEREQ, septembre.

**Walwei W., Werner H.** (Hrsg.) 1991

*Beschäftigungsaspekte und soziale Fragen des EG Arbeitsmarktes.* Nürnberg: IAB nr 142.

# Aldona **Andrzejczak** Rola państwa w tworzeniu systemu podnoszenia kwalifikacji – doświadczenia brytyjskie

Dostrzegając w Polsce pilną potrzebę zbudowania systemu umożliwiającego ludziom dorosłym podnoszenie kwalifikacji stosownie do potrzeb gospodarki rynkowej, autorka omawia doświadczenia brytyjskie, które mogą być przydatne w tym przedsięwzięciu.

Charakteryzując podejście rządu Wielkiej Brytanii do spraw kształcenia i szkolenia zawodowego autorka przedstawia zasady polityki państwa w tej dziedzinie, tj.: partnerstwo, kompetencyjne podejście do kwalifikacji, decentralizację oraz finansowanie przedmiotowe, a także ukazuje przyjęte priorytety i sposób ich realizacji, koncentrując się na instrumentach motywujących pracodawców, pracowników oraz instytucje edukacyjne. Najwięcej miejsca poświęca jednak procesowi przekształcania centralnej, rządowej organizacji Manpower Service Commission (MSC) w sieć lokalnych Rad Szkolenia i Przedsiębiorczości (Training and Enterprise Councils) oraz charakterystyce i ocenie ich działalności. W ten sposób podkreśla znaczenie decentralizacji dla realizacji nowej strategii szkolenia zawodowego przyjętej przez rząd brytyjski.

## Wprowadzenie

**Przemiany w polskiej gospodarce** ujawniły niedostosowanie do potrzeb rynku pracy przygotowania zawodowego zatrudnionych oraz opuszczających system szkolny. Wiedza i umiejętności kadr znacznie odbiegają od wymagań przeobrażającej się gospodarki, w której zachodzą zmiany strukturalne istniejących zawodów, zmieniają się treści zawodów, niektóre profesje zanikają, a – na skutek postępu naukowo-technicznego i organizacyjnego – powstają nowe stanowiska pracy, wymagające specjalistycznych kwalifikacji.

Doświadczenia państw o wysokich kulturach organizacyjno-ekonomicznych wskazują, że rośnie potrzeba korygowania uzyskanych pierwotnie kwalifikacji. Pojawiła się także potrzeba dużej pionowej i poziomej mobilności zawodowej. Szanse uzyskania zatrudnienia zwiększają się dla osób, które zainwestują we własne programy szkoleniowe i rekwalifikacyjne.

W związku z tymi procesami narasta w Polsce potrzeba zbudowania systemu instytucji szkolnych oraz pozaszkolnych, które byłyby w stanie zaspokoić popyt ludzi dorosłych na podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Kwalifikacje te uzyskuje się w systemie szkolnym (kształcenie zawodowe) lub w systemie pozaszkolnym<sup>1</sup> (szkolenie zawodowe).

<sup>1</sup> Czasami różnego rodzaju kursy prowadzone są także w ramach działalności instytucji szkolnych.



W artykule przedstawiono doświadczenia Wielkiej Brytanii w zakresie dostosowania systemu szkolenia zawodowego do wymagań gospodarki rynkowej. Przykład brytyjski jest uzasadniony wieloma podobieństwami i względami, spośród których najważniejsze to:

- potrzeba dostosowania w krótkim czasie kwalifikacji pracowników do wzorca europejskiego, ze względu na ogólnie niski poziom wykształcenia obywateli brytyjskich;
- tradycyjne przekonanie pracowników, że odpowiedzialność za kwalifikacje ponosi państwo lub pracodawca;
- wykorzystywanie przez rząd Wielkiej Brytanii instrumentów różnych modeli koordynowania przez państwo systemu kształcenia i szkolenia zawodowego.

Ze względu na znaczne spopularyzowanie w Polsce koncepcji systemu standardów kwalifikacyjnych NVQ (*National Vocational Qualification*) (Butkiewicz 1995) problematyka ta nie będzie tu szerzej omawiana. Przedmiotem głębszej refleksji będzie natomiast funkcjonowanie sieci lokalnych Rad ds. Szkolenia i Przedsiębiorczości (Training and Enterprise Councils – TEC), będących drugim, obok NVQ, filarem systemu szkolenia zawodowego w Wielkiej Brytanii.

## Ogólna charakterystyka polityki państwa w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego w Wielkiej Brytanii

Problematyka szkolenia zawodowego jest jednym z najważniejszych priorytetów politycznych w Wielkiej Brytanii. Zostało to spowodowane powszechną krytyką tradycyjnego podejścia do zagadnień przygotowania zawodowego pracowników, którego efektem są rażąco gorsze wskaźniki poziomu kwalifikacji obywateli Wielkiej Brytanii w stosunku do jej europejskich konkurentów.

Celem polityki rządu Wielkiej Brytanii w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego jest poprawa skuteczności zarówno prywatnych, jak i publicznych inwestycji w szkolenie poprzez rozwój systemu kształcenia i szkolenia, który mógłby elastycznie i spójnie reagować na zmiany popytu: demograficzne, technologiczne oraz ekonomiczne. Sposób realizacji tej polityki determinują pewne zasady, które mają charakter uniwersalny i zasługują na szersze omówienie.

### Zasady polityki państwa

● **Partnerstwo.** U podstaw podejścia rządu brytyjskiego do zagadnień szkolenia leży przekonanie o znaczeniu odpowiedniej podaży kwalifikacji, które warunkują sukces zarówno indywidualnych osób, jak i przedsiębiorstw oraz całej gospodarki. Dlatego fundamentalną zasadą jest partnerstwo wielu podmiotów (tj. pracodawców, szkoleniowców, władz oświatowych oraz indywidualnych osób) w realizacji wspólnych celów. W tworzonym systemie stawia się, z jednej strony, na zaangażowanie indywidualnych osób, które mogą, w sposób elastyczny i zgodny z ich aktualną sytuacją życiową, realizować zindywidualizowany program nabywania kwalifikacji. Służy temu wdrażanie odpowiednich mechanizmów (system kredytowy, kształcenie modułowe itp.). Z drugiej jednak strony, system opiera się na zaangażowaniu pracodawców, co ma uzasadnienie w tradycji brytyjskiej. Pracodawcy znają obecne i przyszłe potrzeby szkoleniowe, kształtują politykę firm w zakresie wynagradzania kwalifikacji oraz w znacznym stopniu partycypują w kosztach szkolenia zawodowego. Argumenty te przemawiają za rzeczy-

wistym zaangażowaniem pracodawców w organizację i zarządzanie sprawami szkolenia zawodowego, co znalazło wyraz w powołaniu Training and Enterprise Councils (TEC), instytucji kierowanych przez pracodawców, które realizują cele polityki szkoleniowej państwa oraz dysponują środkami finansowymi przyznawanymi im przez państwo na realizację tych celów.

● **Zmiana podejścia do kwalifikacji zawodowych.** Podstawowym instrumentem reformy systemu kształcenia i szkolenia zawodowego realizowanej w Wielkiej Brytanii jest system kwalifikacji zawodowych *National Vocational Qualification* (NVQ).

Od 1986 r. Wielka Brytania próbuje zrationalizować swój system kwalifikacji zawodowych, tworząc oficjalnie uznawane, państwowe standardy tych kwalifikacji, w formie świadectw kompetencji. Świadectwa te są opisem działań wymaganych w konkretnym obszarze zawodowym, tworzonym przy zastosowaniu analizy funkcjonalnej, z udziałem pracodawców (Butkiewicz 1995).

Obecne podejście do kwalifikacji zawodowych jest radykalnie odmienne od tradycyjnego, które polegało na wykazaniu, że dana osoba odbyła określony kurs oraz otrzymała minimalną wymaganą ocenę z egzaminu. Podejście wynikowe polega na określeniu kwalifikacji w taki sposób, aby było wiadomo, co należy umieć zrobić, by efektywnie pracować na danym stanowisku. Tym samym osiągnięcia poszczególnych osób są oceniane na podstawie obserwacji oraz poprzez praktyczną symulację, na podstawie której można stwierdzić, że dana osoba zachowuje się w sposób świadczący o spełnianiu określonych kryteriów i standardów.

● **Rozszerzanie kompetencyjnego podejścia do kwalifikacji.** Zmiany zapoczątkowane wdrożeniem systemu NVQ są kontynuowane i stopniowo obejmują także inne rodzaje kwalifikacji.

Dla uzupełnienia systemów kwalifikacji zawodowych i akademickich opracowano dalsze standardy kwalifikacji. Są to *General National Vocational Qualification* (GNVQ), które obejmują przygotowanie do różnych zawodów i umożliwienie kontynuowania kształcenia akademickiego. Występują trzy poziomy GNVQ: podstawowy (*Foundation*), pośredni (*Intermediate*) oraz zaawansowany (*Advanced*).

Dalszym krokiem było ustanowienie jednostek umiejętności podstawowych (*core skills*). Obejmują one pięć poziomów zaawansowania takich umiejętności uniwersalnie przydatnych w różnych miejscach pracy jak: komunikatywność, doskonalenie własnej efektywności, praca w zespole, wykorzystanie technologii informatycznej. Jednostki umiejętności podstawowych mogą być wykorzystywane do uzyskania GNVQ czy NVQ.

Kontynuacją kompetencyjnego podejścia do kształcenia było w Wielkiej Brytanii wprowadzenie do szkół minimum programowego (*National Curriculum*). Rozszerzanie i upowszechnianie takiego podejścia sprzyja modularyzacji procesu kształcenia, a przez to czyni go elastycznym, umożliwiającym indywidualizację tempa, zakresu i form kształcenia.

● **Decentralizacja.** Decentralizacja realizacji polityki kształcenia i szkolenia zawodowego jest naturalną konsekwencją przyjętej zasady partnerstwa. Jakkolwiek zasadnicze kwestie, takie jak: cele i zadania szkoleń, strategie realizacji tych zadań, a przede wszystkim system standardów kwalifikacyjnych NVQ zostały przyjęte przez rząd, to do ich wdrażania rząd powołał Training and Enterprise Councils (TEC) w Anglii i Walii oraz ich odpowiedniki w Szkocji. Są to lokalne, prywatne organizacje, zrzeszające przede wszystkim pracodawców, które – adaptując programy rządowe – rozwijają strategię szkolenia odpowiednią dla własnego regionu. Powstanie TEC stworzyło ramy organizacyjne umożliwiające zmianę podejścia rządu brytyjskie-

go do kwestii szkolenia pracowników i rozwoju przedsiębiorstw. Zachowując pełną kontrolę poprzez przyznawanie środków finansowych, rząd zdecentralizował i sprywatyzował inicjatywy przekwalifikowywania oraz szkolenia pracowników, a także rozwoju firm. Każda Rada jest niezależną organizacją, rząd kontroluje jedynie efekty jej działania. TEC przygotowuje roczny biznes-plan oraz formułuje zadania szkoleniowe i doradcze dla całej społeczności lokalnej. Plany określają także proporcje zaangażowania w pomoc bezrobotnym i niepełnosprawnym. Poprzez dostosowanie rodzaju szkoleń do potrzeb lokalnego rynku pracy zapewniono lepsze wykorzystanie środków przeznaczonych na szkolenia.

● **Finansowanie przedmiotowe.** Rząd brytyjski przeznaczył środki finansowe na poprawę struktury kwalifikacji zawodowych. Są one wydatkowane poprzez programy rządowe, takie jak: *Youth Training Schemes* (YTS), *Employment Training* (ET), *Business Growth Training* (BGT), *Small Firm Counselling* (SFC). Są to programy celowe, adresowane do konkretnych grup obywateli: młodzieży, bezrobotnych, właścicieli małych firm itp. Zasady uczestnictwa w nich poszczególnych osób zostały precyzyjnie określone. Środki przeznaczone na te programy są realizowane poprzez sieć TEC, które w swoich biznes-planach uwzględniają przystąpienie do realizacji poszczególnych programów. Rady otrzymują środki finansowe dopiero po przedstawieniu wyników swojej działalności.

### Strategie i priorytetowe zadania

Cechą charakterystyczną obecnego podejścia rządu brytyjskiego do spraw szkolenia jest precyzyjne określenie zadań państwa, które konsekwentnie wynikają z przyjętego celu nadrzędnego oraz z wyboru określonej strategii. Elementy te tworzą spójną całość.

Nadrzędnym celem zdefiniowanym przez rząd jest wzrost dobrobytu narodowego i poszczególnych obywateli poprzez stymulowanie rozwoju przedsiębiorstw oraz doskonalenie kwalifikacji pracowników. Przyjęta strategia realizacji tego celu opiera się na czterech priorytetach.

– Pierwszy dotyczy pracodawców, pracowników prowadzących działalność na własny rachunek oraz pracowników indywidualnych. Zakłada się zwiększenie inwestowania w szkolenie zawodowe i lepsze wykorzystanie jego rezultatów.

– Drugi obejmuje osoby bezrobotne oraz te, które powinny zabiegać o zwiększenie własnej konkurencyjności na rynku pracy.

– Trzeci dotyczy ludzi młodych. Podkreśla się znaczenie jak najlepszego ich przygotowania do życia zawodowego, eksponuje się zwłaszcza znaczenie przedsiębiorczości. Zwraca się uwagę na potrzebę przygotowania młodzieży do pełnego wykorzystania swego potencjału w ciągu całego życia. Założono uzyskiwanie przez ludzi młodych co najmniej trzeciego poziomu NVQ.

– Czwarty odnosi się do jakości szkolenia. Podkreślono w nim konieczność dostosowania systemu kształcenia i szkolenia zawodowego do zmieniających się potrzeb pracowników, a także konieczność planowania kosztów planowanych przedsięwzięć.

Ogólnie zakłada się, że do 2000 r. 50% zatrudnionych powinno uzyskać poziom wykształcenia odpowiadający trzeciemu poziomowi NVQ (lub jego ekwiwalentem). Dla zobrazowania skali przedsięwzięcia można podać, że w 1993 r. udział zatrudnionych z poziomem kwalifikacji NVQ/3 wyniósł 38%.

Zadania państwa zostały podzielone na dwie grupy: kształcenie szkolne (fundamentalne), tj. obejmujące głównie ludzi młodych, tworzące podwaliny dalszego rozwoju zawodowego, oraz kształcenie ustawiczne, trwające przez całe życie (tabela 1). Zadania te są podane do publicznej wiadomości, promowane i upowszechniane. Dane statystyczne obrazujące stopień ich realizacji są publikowane.

Według M. Spilsbury'ego i M. Everetta na realizację zadań związanych z kształceniem młodzieży ogromny wpływ wywiera zjawisko gwałtownego wzrostu liczby uczniów w szkołach kształcących w pełnym wymiarze czasu. O ile w latach osiemdziesiątych naukę w szkołach kontynuowało 45% uczniów w wieku ponadobowiązkowym (powyżej 16 lat), o tyle w roku 1989/90 było ich już 52%, w roku 1990/91 – 57%, a w roku 1991/92 prawie 2/3. Zdaniem autorów, trudno w tej chwili przesądzić, czy ta tendencja jest skutkiem recesji, czy polityki rządu (Spilsbury, Everett 1993).

Tabela 1

Zadania państwa w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego w Wielkiej Brytanii

Kształcenie fundamentalne (szkolne)	Kształcenie ustawiczne
<ol style="list-style-type: none"> <li>Do 1997 r. co najmniej 80% młodych ludzi powinno posiadać NVQ/2 lub jego ekwiwalent.</li> <li>Umożliwienie wszystkim chętnym uzyskania NVQ/3 lub jego ekwiwalentu.</li> <li>Do 2000 r. 50% populacji do 19 roku życia powinno osiągnąć NVQ/3 lub jego ekwiwalent.</li> <li>Przygotowanie szkolne i kursowe powinno obejmować uniwersalne umiejętności potrzebne w pracy zawodowej (<i>core skills</i>).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Do 1996 r. wszyscy zatrudnieni powinni wziąć udział w szkoleniu zawodowym.</li> <li>Do 1996 r. co najmniej połowa zatrudnionych powinna rozpocząć proces uzyskiwania NVQ.</li> <li>Do 2000 r. 50% wszystkich zatrudnionych powinno uzyskać NVQ/3 lub jego ekwiwalent.</li> <li>Do 1996 r. co najmniej połowa średnich firm powinna uzyskać standard „Investors in People”.</li> </ol>

Źródło: *Training in Britain...* 1994.

Dotychczasowe rezultaty realizacji zadań państwa (*National Target*) w zakresie kształcenia ustawicznego wskazują na pewne trudności w upowszechnianiu się NVQ poprzez uzyskiwanie kwalifikacji zawodowych w miejscu pracy. Odnotowany wzrost udziału wykształconych pracowników następuje głównie pod wpływem dopływu do rynku pracy wykształconych młodych osób oraz odpływu pracowników starszych, zazwyczaj gorzej wykształconych. Wzrost poziomu kwalifikacji pracowników w Wielkiej Brytanii ilustruje tabela 2.

Tabela 2

Poprawa poziomu kwalifikacji brytyjskiej siły roboczej na skutek realizacji zadań państwa (*National Target*) (w %)

Wyszczególnienie	1989	1990	1991	1992	1993
Udział 19-latków mających NVQ/2 lub ekwiwalent	50	52	53	57	62
Udział 21-latków mających NVQ/3 lub ekwiwalent	28	30	30	34	37

Źródło: *Education Statistics ...* 1994.

## Instrumenty motywowania

Uzupełnieniem ogólnej charakterystyki brytyjskiego systemu szkolenia zawodowego jest stosowany przez rząd system zachęt adresowanych do: pracodawców, instytucji edukacyjnych oraz indywidualnych pracowników.

### Motywowanie pracodawców

Pracodawcy unikają inwestowania w szkolenie pracowników, gdyż:

- nie mają pewności, że będą korzystać z jego efektów;
- koszty szkolenia są wysokie w stosunku do możliwości ich zwrócenia się w wyniku wzrostu produktywności przeszkolonej kadry;
- konkurencja na rynku nie wysyła sygnałów o zapotrzebowaniu na wzrost kwalifikacji.

Aby zachęcić pracodawców do zwiększonego inwestowania w szkolenie pracowników, państwo posługuje się różnymi instrumentami finansowymi i prawnymi.

Wśród instrumentów prawnych znajdują się m. in. regulacje wprowadzające obowiązek posiadania określonych kwalifikacji lub uprawnień na poszczególnych stanowiskach, zobowiązania dotyczące formalnych powinności pracodawców wobec pracowników, a także zagwarantowanie zwrotu kosztów szkolenia przez pracownika przy zmianie pracodawcy.

Częściej wykorzystywane są jednak instrumenty finansowe: podatki, ulgi podatkowe, vouchery. Poprzez system podatkowy można zachęcić pracodawców do finansowania szkoleń lub, jeśli tego nie robią, wymóc na nich płacenie wyższych podatków. Można także odpowiednio sterować wysokością lub podstawą obliczania obowiązkowych podatków. Podobne oddziaływanie mają stosowane ulgi podatkowe, które określają, do jakiej wysokości oraz na co przeznaczone kwoty mogą być odpisane od podstawy opodatkowania. Z kolei vouchery są środkami przyznawanymi pracownikom, które mogą być wykorzystane na pokrycie części lub całości kosztów szkolenia poniesionych przez pracodawcę.

### Motywowanie jednostek

W rozważaniach nad możliwościami zwiększenia skali szkoleń, jednostka jest dość rzadko brana pod uwagę, ponieważ przeważnie uważa się, że popyt na szkolenia zależy od pracodawców (Lindley 1991). Tym niemniej warto zwrócić uwagę na indywidualną perspektywę w podchodzeniu do spraw szkoleń.

Dla jednostki najsilniej motywującym elementem są płace. Zgodnie bowiem z teorią kapitału ludzkiego, wyższym kwalifikacjom powinien towarzyszyć wzrost wynagrodzenia. Zdaniem J. Stevensa i R. Mackaya (1991), w Wielkiej Brytanii system płac nie motywuje do podwyższania kwalifikacji. W związku z tym zainteresowanie szkoleniem jest niewielkie; dotyczy to zwłaszcza osób mających pracę. Oprócz kwestii płacowej odgrywają tu także rolę takie czynniki, jak brak czasu na naukę, problemy finansowe oraz utrata bezpieczeństwa pracy.

Zdaniem cytowanych autorów, szczególnie unikać podejmowania szkoleń będą pracownicy z kwalifikacjami poniżej średnich. W ich przypadku potrzebna jest pomoc pracodawców, a ta jest uzależniona od kosztów szkolenia. Dlatego pracodawcy postulują zmniejszenie tych

kosztów poprzez zastosowanie nowoczesnych metod oraz szersze wykorzystanie procedury APL – uznawania kwalifikacji nabytych w dowolny sposób (Stevens, Mackay 1991).

Jakkolwiek na motywację indywidualnych pracowników najsilniej mogą oddziaływać pracodawcy – poprzez politykę różnicowania płac, to pozostaje także miejsce na motywacyjne oddziaływanie państwa.

Obecnie w centrum zainteresowania rządu brytyjskiego jest młodzież. Na szkolenie zawodowe młodych ludzi państwo przeznaczają środki w formie programów rządowych, voucherów na usługi doradcze czy pożyczek. Skoro te instrumenty sprawdziły się w stosunku do ludzi młodych, mówi się o rozszerzeniu ich także na dorosłych pracowników. Obecnie przysługuje im jedynie możliwość odpisu od podstawy opodatkowania wydatków przeznaczonych na podnoszenie kwalifikacji.

### Motywowanie instytucji edukacyjnych

Państwo posługuje się dwoma rodzajami instrumentów oddziałujących motywacyjnie na instytucje edukacyjne w kierunku zwiększenia skali szkoleń: prawnymi oraz finansowymi.

Regulacje prawne przesądzą o łatwości bądź utrudnieniach w podejmowaniu działalności edukacyjnej. W Wielkiej Brytanii, mającej tradycje szkolnictwa niezależnego, obecnie występują także tendencje prywatyzowania się instytucji państwowych. Przykładem mogą tu być agencje szkoleniowe<sup>2</sup>. Poza tym wielu szkoleniowców funkcjonuje na zasadach niezależnych, oferując swoje usługi na zasadach rynkowych.

Inną ważną kwestią związaną z nowym podejściem do kształcenia i szkolenia zawodowego są wymagania dotyczące nauczycieli i szkoleniowców oraz system ich kształcenia i doskonalenia. W tym zakresie przedsięwzięto kilka programów.

Największe możliwości oddziaływania stwarzają jednak instrumenty finansowe, w tym sposób finansowania. Unikając zbyt wielu szczegółów, można stwierdzić, że finansowanie szkół wszystkich poziomów kształcenia jest w dużej części uzależnione od liczby uczniów. Niezależnie od tego, czy środki dzielone są centralnie (uniwersytety), czy przez lokalne władze oświatowe (kolegia, szkolnictwo obowiązkowe), szkoły zainteresowane są pozyskaniem jak największej liczby uczniów, gdyż to w decydującym stopniu przesądza o wielkości rocznego budżetu. Wyzwała to między szkołami mechanizmy konkurencyjne i zachęca do oferowania interesujących programów edukacyjnych oraz utrzymywania wysokiego prestiżu szkoły, ze względu na dalsze szanse życiowe absolwentów. Jakkolwiek nierzadkie są też głosy krytyczne, że sam mechanizm finansowania niekoniecznie motywuje do podnoszenia jakości działania, a często wyzwała jedynie marketingowe nastawienie szkół (Bartlett 1992), to z całą pewnością jest to jednak mechanizm stymulujący wzrost rozmiarów kształcenia.

---

<sup>2</sup> Proces prywatyzacji dokonuje się jak gdyby przez pączkowanie, co ilustruje przykład NORTEC Training Agency, która w 1984 r. została wyłoniona z North Oxfordshire College, jako oddzielna (ale jeszcze nie prywatna) agencja ds. obsługi programu szkolenia bezrobotnej młodzieży (YTS). Z czasem agencja rosła i uniezależniła się, prowadząc zdecydowanie bardziej rynkową działalność niż macierzyste kolegium, ale operując na zasadzie „non for profit”. W 1992 r. postanowiono utworzyć nową, prywatną agencję NORTEC. Obecnie obie instytucje działają równolegle, posiadając odrębne rachunki bankowe oraz odrębny profil działania. NORTEC oferuje głównie usługi doradcze z zakresu NVQ, zarządzania, szkolenia i rozwoju oraz obsługi klientów (Benett 1995).

## Rola i zadania TEC w realizacji nowej strategii szkolenia zawodowego

### Polityczno-ekonomiczny kontekst utworzenia TEC

Przełomowe znaczenie w podejściu reformatorów systemu kształcenia i szkolenia zawodowego miało wprowadzenie w 1986 r. systemu standardów kwalifikacji NVQ. Drugim radykalnym posunięciem była decentralizacja realizacji nowej strategii szkolenia zawodowego i utworzenie w 1989 r. sieci lokalnych Rad ds. Szkolenia i Przedsiębiorczości – Training and Enterprise Councils (TEC). Pierwowzorem TEC były amerykańskie Private Industry Councils. TEC są organizacjami typu „quango” (*quasi-autonomous government organisations*). Mają charakter lokalny; są powiązane z rządem finansowo jedynie poprzez uzyskiwane wyniki: rząd przyznaje im fundusze na podstawie efektów realizacji konkretnych zadań. Mówi się o nich, że „prywatnie gospodarują państwowymi pieniędzmi”. Zadaniem TEC jest pomoc firmom (zatrudniającym poniżej 500 osób) w rozpoczęciu procesu szkolenia pracowników, doradztwo w zakresie określania potrzeb szkoleniowych firm oraz pomoc w prowadzeniu i finansowaniu szkoleń.

Podsumowując, można wskazać następujące przyczyny powstania TEC (Evans 1992):

- tendencje ideologiczne: zmierzanie w kierunku modelu rynkowego;
- niepowodzenia Industrial Training Boards (ITB) oraz Manpower Service Commission (MSC) w nakłanianiu pracodawców do większego zaangażowania w szkolenie pracowników;
- chęć zaangażowania pracodawców do udziału w kosztach szkolenia pracowników;
- bezrobocie;
- zmiana polityki i strategii szkolenia zawodowego, podkreślanie związków kwalifikacji i rozwoju ekonomicznego.

### Priorytety TEC

Decydując się na decentralizację systemu szkolenia zawodowego oraz na nastawienie rynkowe, rząd brytyjski zamierzał wykorzystać zaangażowanie oraz inwencję lokalnych pracodawców i przywódców. 82 TEC utworzone w Anglii i Walii (oraz ich odpowiedniki LEC w Szkocji) są niezależnymi, prywatnymi kompaniami, zarządzanymi przez 8 – 16-osobowe rady dyrektorów, z których 2/3 powinno reprezentować sektor prywatny, a pozostali mogą pochodzić z systemu szkolnego, władz lokalnych, sektora publicznego, związków zawodowych lub organizacji społecznych.

Rząd określił także cztery podstawowe funkcje TEC (Hamlin 1992):

1. Badanie lokalnych rynków pracy, poprzez określenie potrzeb szkoleniowych oraz możliwości zwiększenia liczby miejsc pracy, a także wykorzystanie istniejących możliwości szkoleniowych.
2. Opracowanie planów zapewnienia jakości szkolenia oraz rozwoju firm w celu pogodzenia potrzeb lokalnych i zapotrzebowania organizacji rządowych.
3. Organizowanie szkoleń dla ludzi młodych, bezrobotnych oraz pracowników wymagających re kwalifikacji.

4. Służenie pomocą małym firmom, w tym także oferowanie szkoleń odpowiednich do potrzeb lokalnych.

Oprócz pełnienia nowych, strategicznie określonych funkcji, TEC uczestniczą także w realizacji zadań państwa w dziedzinie kształcenia i szkolenia.

Jak już wspomniano, środki finansowe na działalność TEC pochodzą z budżetu państwa i są uzależnione od realizacji bardzo precyzyjnie określonych zadań. Środki te są przyznawane na realizację zadań, natomiast TEC otrzymuje je dopiero po wywiązaniu się z ich realizacji. Realizacja zadań w roku poprzednim upoważnia do zwiększenia budżetu w następnym roku o 5%, a w szczególnych przypadkach o dalsze 5% (TEC 1990).

Analizując priorytety TEC w latach 1991 – 1992 na podstawie wykorzystania środków, firma Ernst & Young (*TEC Participation...* 1993) stwierdziła następującą ich kolejność:

1. Wspomaganie i realizacja programów rządowych – 40,6%.
2. Działania zmierzające do rozwoju poszczególnych poziomów szkolenia – 31,4%.
3. Szkolenie pracowników – 18,1%.

4. Tworzenie systemu informacji oraz doradztwa w dziedzinie szkolenia i rozwoju pracowników – 9,9%.

Z zestawienia wynika, że dotychczas TEC w dość ograniczonym stopniu rozwijają własną strategię szkolenia pracowników w firmach lokalnych. Dzieje się tak dlatego, że w istocie zadania zostały ustalone ogólnie i niekoniecznie wywołały automatycznie zmiany nastawienia pracodawców do spraw szkolenia.

Z wyżej wymienionych powodów wynika, że ogromną szansą dla TEC jest program *Investors in People*, który zdaniem Spilsbury'ego i Everetta (1993), jest jedynym sposobem „dotarcia” do pracodawców. Celem programu jest polepszenie wyników w biznesie poprzez zaangażowanie pracodawców w szkolenie i rozwój pracowników. Dla uzyskania narodowego standardu niezbędne jest spełnienie szeregu warunków dotyczących zmiany podejścia kadry kierowniczej do kwestii wykorzystania kapitału ludzkiego oraz regularnego, planowego szkolenia i rozwoju pracowników. Niewątpliwą korzyścią tego programu jest podwyższenie kompetencji pracodawców oraz kadry kierowniczej w sprawach szkolenia i rozwoju<sup>3</sup>.

Program *Investors in People* został zapoczątkowany w październiku 1991 r. Na ogólną liczbę około 8000 firm zatrudniających powyżej 200 pracowników, do których jest adresowany, w drugiej połowie 1994 r. standard *Investors in People* uzyskało 618 organizacji, a 5303 zapoznało się z jego zasadami i rozpoczęło proces wdrażania (*Training ...* 1994). Można zatem mówić o znacznym sukcesie ilościowym tego programu, jest natomiast zbyt wcześnie, aby oszacować jego skutki jakościowe.

TEC są bardzo silnie zaangażowane w realizację programu *Investors in People*. Ich zadaniem jest propagowanie jego idei, informowanie oraz doradzanie przedsiębiorstwom, w jaki

<sup>3</sup> W celu uzyskania standardu *Investors in People* należy:

- zapoznać wszystkich zatrudnionych z celami przedsiębiorstwa;
- regularnie oceniać potrzeby szkoleniowe i rozwojowe pracowników;
- w okresie rekrutacji pracowników oraz podczas ich zatrudniania podejmować działania w celu szkolenia i rozwoju pracowników;
- oceniać skuteczność szkoleń, aby w przyszłości osiągnąć ich wyższą efektywność.

Jednym z zasadniczych wskaźników standardu jest umiejętność przygotowania przez pracodawców biznesplanu, w którym zdefiniowane są cele firmy oraz określone zadania uwzględniające sposób przyczyniania się pracowników do realizacji tych celów, a także określone są potrzeby rozwojowe, które muszą być zaspokojone.



sposób osiągnąć standard, biorąc pod uwagę potrzeby danej organizacji. Sukcesy ilościowe programu są dobrym prognostykiem na przyszłość, wskazującym że nastawienie pracodawców do spraw szkolenia pracowników stopniowo się zmienia. Daje to szansę TEC na promowanie własnych inicjatyw, a nie tylko obsługę programów centralnych.

### Ocena działalności TEC

Jakkolwiek trudno już teraz dokonać pełnej oceny efektów działalności TEC, to ze względu na przełomowe znaczenie ich powstania, wykazujące tendencję do podejścia rynkowego – próba oceny jest niezbędna. Najbardziej pożądanymi kryteriami oceny wydają się być założenia przyjęte w przeprowadzanej reformie: partnerstwo, autonomia, prywatyzacja, a także, w miarę możliwości, realizacja postawionych zadań.

### Partnerstwo

Partnerskie zaangażowanie lokalnych pracodawców, przedstawicieli sektora edukacyjnego oraz innych gremiów społecznych jest naczelną zasadą polityki rządu brytyjskiego w odniesieniu do kształcenia i szkolenia zawodowego. W praktyce realizacja tej zasady napotyka różne przeszkody. Z badań przeprowadzonych przez Employment Department (Haughton i inni 1995) wynika, że zaangażowanie udziałowców innych niż pracodawcy jest bardzo zróżnicowane. Najczęściej głównymi, oprócz pracodawców, udziałowcami TEC są władze lokalne, sektor szkolny i szkoleniowy oraz lokalne organizacje biznesu. Powszechne jest przy tym traktowanie władz lokalnych jako udziałowca, który odgrywa szczególnie istotną rolę. Z przeprowadzonych badań wynika jednak, że w niektórych TEC wcale nie są reprezentowani jako udziałowcy: związki zawodowe, przemysłowe organizacje szkoleniowe ITO oraz lokalne grupy społeczne. Taka struktura udziałowców TEC determinuje ich możliwości docierania ze swoją misją do różnych grup interesów i otrzymywania od nich informacji zwrotnych.

Na inne zagrożenie partnerskich związków wskazują Spilsbury i Everett (1993). Zwracają oni uwagę na fundamentalne znaczenie kontaktów TEC z sektorem edukacyjnym, który warunkuje realizację szkoleń. Wprowadzone wcześniej zmiany w finansowaniu szkół, które wyzwoliły konkurencję między nimi, obecnie utrudniają współpracę. Ponadto TEC dysponują zbyt małą „dźwignią finansową” w stosunku do szkół.

Najważniejszym elementem partnerskich związków są jednak powiązania TEC z pracodawcami. Z przeprowadzonych badań (Vaughan 1993) wynika, że większość pracodawców wchodzących w skład rady dyrektorów reprezentuje duże lub średnie firmy. Zaskakujące jest jednak to, że nawet firmy bardzo małe (poniżej 10 zatrudnionych) mają swoją reprezentację. Jedynie w ośmiu TEC małe i bardzo małe firmy nie są reprezentowane. W pracach rad dyrektorów w większości TEC uczestniczy co najmniej jeden przedstawiciel najwyższego kierownictwa firm. Obserwuje się jednak znaczną rotację wśród członków tych rad.

Oceniając wpływ TEC na środowisko biznesu T. Crowley-Bainton (1993) stwierdziła, że TEC znacznie bardziej niż wcześniejsze organizacje wciągnęły pracodawców do współpracy poprzez rady dyrektorów, podgrupy tematyczne i struktury organizacyjne. Pracodawcy są także zaangażowani w działalność TEC jako „konsumenty” programów szkoleniowych, produk-

tów, usług i inicjatyw. Największy wpływ wywierają TEC na średnie i małe przedsiębiorstwa, zwłaszcza na te, w których powstanie były zaangażowane od początku.

Jak wskazują przytoczone wyniki badań, zasada partnerstwa jest w większości przypadków skutecznie realizowana, jakkolwiek dwie sprawy wymagają uwagi. Po pierwsze, celowe byłoby lepsze powiązanie TEC z przemysłowymi organizacjami szkolenia ITO, chociaż technicznie wydaje się to dość trudne (82 TEC oraz około 150 ITO). Po drugie, dla bardziej efektywnego oddziaływania TEC na społeczności lokalne, ważne wydaje się zaangażowanie szerszej reprezentacji lokalnych gremiów jako udziałowców TEC.

### Autonomia

Autonomia TEC miała być szansą na dostosowanie ich działań do potrzeb i interesów lokalnych. W istocie autonomia ta pozostawia wiele do życzenia. Możliwości wpływania TEC na realizowane zadania są ograniczone. Pełną odpowiedzialność ponoszą jedynie za program *Investors in People*, i tu, jak wskazywano, można mówić o sukcesie. W pozostałych zakresach TEC są limitowane możliwościami wykładowców, pracodawców czy organizatorów szkoleń (Spilsbury, Everett 1993).

Poważnym ograniczeniem autonomii TEC jest także mechanizm ich finansowania, który w istocie pozbawia je środków na własną realizację lokalnych inicjatyw, ze względu na powiązanie środków z wynikami. W wielu przypadkach dużym utrudnieniem w samodzielnej działalności TEC są braki kadrowe, zwłaszcza niedostateczna liczba odpowiednio wyszkolonego personelu (Crowley-Bainton 1993). Dowodem problematycznej autonomii TEC była potrzeba utworzenia reprezentacji tej instytucji w dialogu z rządem w celu wzmocnienia pozycji w załatwianiu spraw istotnych dla TEC.

### Prywatyzacja

Mimo wielu cięć budżetowych, rząd unikał pełnej prywatyzacji TEC ze względu na chęć utrzymania wpływu na ograniczanie rozmiarów bezrobocia. Również same TEC nie były zbyt zainteresowane utratą środków rządowych, których część mogły przeznaczyć na realizację własnych celów (Evans 1992).

W efekcie tworzy to dość niejasny wizerunek TEC, które przez wielu pracodawców są postrzegane jako organizacje rządowe, finansowane na niejasnych zasadach (Crowley-Bainton 1993). W istocie kontrola nad wynikami uzyskiwanymi przez TEC, wymagająca szczegółowych sprawozdań oraz dostarczania drobiazgowych informacji, sprzyjająca biurokratycznemu podchodzeniu do wielu spraw, uniemożliwia TEC funkcjonowanie jako firmy prywatnej, działającej na zasadach komercyjnych.

### Realizacja zadań

Aby ocenić stopień realizacji zadań przez TEC, można się posłużyć jedynie wynikami badań przeprowadzonych przez firmę Ernst & Young w 1993 r. W badaniach tych zastosowano trzy kryteria oceny działalności TEC: wydajność, skuteczność oraz ekonomiczność (*TEC Participation ...* 1993).

Kryterium wydajności zastosowano w odniesieniu do procesu działania TEC. Zwracano uwagę na metodologię projektów i umiejętność zarządzania nimi, angażowanie innych organizacji do współpracy, umiejętność pozyskiwania środków z różnych źródeł oraz rozpowszechnianie wyników projektów.

Kryterium skuteczności posłużono się do oceny wyników działania. Przedmiotem zainteresowania były: osiągnięcie celów projektów, promowanie strategicznych celów i priorytetów TEC oraz ocena udziału TEC w realizacji priorytetów państwowych.

Kryterium ekonomiczności pozwoliło ocenić, czy działalność TEC była prowadzona w sposób oszczędny, czy przyniosła korzyści w stosunku do poniesionych nakładów.

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano następujące wnioski:

– Stwierdzono ogólnie dobrą ekonomiczność projektów, zwłaszcza jeśli były prowadzone przez same TEC lub gdy były kontraktowane na zasadach konkursowych.

– W 1991/92 r. ponad połowa projektów była zainicjowana przez organizacje lokalne, a nie przez TEC.

– Zastrzeżenia wzbudziła ewidencja finansowa TEC, która utrudnia odpowiedź na pytanie, ile rzeczywiście kosztowały poszczególne projekty, gdyż bardzo często są to jedynie szacunki osób trzecich.

– Prawie 3/4 projektów w 1991/92 r. było subkontraktowanych, ale z tego zaledwie 1/3 na zasadach konkursowych.

– Większość projektów zakończyła się korzystnymi wynikami, jakkolwiek często wymagało to więcej czasu niż przewidywano; jedynie niektóre miały niską wartość dodaną.

Zgodnie z przewidywaniami, okazało się, że pełna ocena efektów działania TEC jest w chwili obecnej trudna do przeprowadzenia. Z wykorzystanych i zaprezentowanych powyżej wyników badań wyłania się jednak obraz pozytywny, jakkolwiek nie pozbawiony elementów krytycznych. Trudno przesądzić, w jakim stopniu ogólnie pozytywny obraz jest wynikiem tego, że badania były prowadzone głównie na zlecenie Departamentu Zatrudnienia.

\*

Patrząc z dalszej perspektywy na przemiany w brytyjskim systemie szkolenia i kształcenia zawodowego, można zauważyć stosunkową łatwość wprowadzania mechanizmów odgórnych, państwowych – jeśli tylko sprzyja temu klimat polityczny. Doświadczenia brytyjskie wskazują, że spośród możliwych do wykorzystania modeli powiązań między państwem a systemem kształcenia i szkolenia – państwowy, państwowo-korporacyjny (dualny) oraz rynkowy – w omawianym przypadku mamy do czynienia z próbami wdrożenia wszystkich trzech modeli.

Najwięcej uwagi poświęcono najnowszemu doświadczeniu brytyjskim z urynkowaniem kształcenia i szkolenia zawodowego oraz związanym z tym posunięciem decentralistycznym. Jakkolwiek ocena dotychczasowych rezultatów wskazuje na słuszność przyjętych założeń: partnerstwa, autonomii i prywatyzacji, to, zdaniem brytyjskich ekspertów, aby odnieść sukces, TEC potrzebują:

– pełnej autonomii, która umożliwi im bardziej elastyczne dostosowanie się do warunków lokalnych;

– większej niezależności finansowej, która pozwoli im na wytwarzanie nadwyżki i swobodne nią operowanie oraz na swobodne zaciąganie kredytów na prowadzenie działalności;

– wydłużenia okresu planistycznego, gdyż obecne roczne biznes-plany utrudniają aktywność i hamują współpracę z wykonawcami.

Ważne dla Polski wnioski z doświadczeń brytyjskich odnoszą się zwłaszcza do sekwencji niezbędnych działań: priorytety – najważniejsze zadania – zasady realizacji. Wynika z nich także, iż urynkowanie oznacza decentralizację, jednak wciąż istnieje znaczny obszar spraw pozostających w zakresie odpowiedzialności państwa i wymagających regulacji państwowych.

Zastosowane w Wielkiej Brytanii rynkowe podejście do kształcenia i szkolenia zawodowego, wyrażające się decentralizacją, prywatyzacją i zmianą mechanizmów finansowania, może rodzić różne pytania. Ze względu na przyjęty cel opracowania, można się zastanawiać, czy w odniesieniu do szkolenia zawodowego mechanizm rynkowy jest skuteczny? Odpowiedź twierdząca wynika z przyjętego przez Beckera (Shackleton 1992) zróżnicowanego podejścia do inwestowania w kapitał ludzki w zależności od tego, czy inwestowanie to dotyczy kwalifikacji ogólnych, czy specjalistycznych. W świetle teorii kapitału ludzkiego zarówno pracodawcy, jak i poszczególni pracownicy skłonni są inwestować w szkolenia specjalistyczne, jeśli mają perspektywę korzystnej relacji zwrotu poniesionych nakładów. Dlatego rynek może być najlepszym regulatorem skali, kosztów i jakości szkoleń.

Innym wnioskiem nasuwającym się w związku z porównaniami brytyjskimi jest potrzeba rozbudowy infrastruktury szkoleniowej. Chodzi przy tym nie tyle o same instytucje edukacyjne – jakkolwiek i tu potrzebne jest większe zróżnicowanie – ile raczej o różnego rodzaju instytucje pozarządowe, eksperckie i zrzeszające pracodawców, operujące lokalnie, które zajmowałyby się transformacją ogólnych priorytetów w zadania dostosowane do potrzeb lokalnych rynków pracy. Jednym z zadań tych instytucji powinna być akredytacja oraz promocja standardów kwalifikacyjnych, na których należałoby oprzeć cały system kształcenia i szkolenia zawodowego.

W Polsce systemy kształcenia i szkolenia zawodowego są rozłączne. Kwalifikacje uzyskiwane poprzez szkolenie różnią się od nabywanych w systemie szkolnym: nie podwyższają poziomu wykształcenia, nie dają uprawnień formalnie zobowiązujących wszystkich pracodawców do ich uznawania (z wyjątkiem tych, które kończą się egzaminem państwowym), często możliwe jest ich wykorzystanie jedynie w konkretnym miejscu pracy (Andrzejczak 1995). Doświadczenia brytyjskie z wprowadzeniem standardów kwalifikacyjnych NVQ oraz podział tych standardów na jednostki kompetencji pozwalają na zbliżenie obu systemów dzięki temu, że uzyskanie standardów kwalifikacyjnych jest możliwe zarówno w szkole, jak i poprzez różne formy szkolenia zawodowego, a także w sposób mieszany.

I na koniec refleksja dotycząca mechanizmów rynkowych w edukacji. W gospodarce rynkowej są one potrzebne, ale – jak wskazuje przykład brytyjski – nie oznacza to rezygnacji budżetu państwa z finansowania systemu edukacyjnego, ale jedynie zmianę mechanizmów jego finansowania.

## Literatura

**Andrzejczak A.** 1995

*Czynniki kształtujące popyt na szkolenie.* „Edukacja Dorosłych”, nr 4 – 5.

**Bartlett W.** 1992

*Quasi-markets and Educational Reforms. A Case Study.* Bristol: University of Bristol.

**Benett M.** 1995

*Strategic Analysis of NORTEC Training Agency.* DMS Dissertation. Nottingham: Nottingham Trent University.

**Butkiewicz M.** 1995

*Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych.* Warszawa – Radom: EP i ITE.

**Crowley-Bainton T.** 1993

*TEC's and Employers. Developing Effective Links.* Part 2. London: Employment Department.

**Education Statistics...** 1994

*Education Statistics for United Kingdom.* London.

**Evans B.** 1992

*The Politics of the Training Market. From Manpower Services Commission to Training and Enterprise Councils.* London: Routledge.

**Hamlin B.** 1992

*National Training Policies in Britain. Handbook of Training and Development* by Steve Truelove. Blackwell.

**Houghton G., Hart I., Strange I., Thomas K., Peck J.** 1995

*TEC's and Their Non-employer Stakeholders.* London: Employment Department.

**Lindley R.M.** 1991

*Individuals, Human Resources and Market.*

**Shackleton J.R.** 1992

*Training too Much? A Sceptical Look at the Economics of Skill Provision in the UK.* Hobart Paper 118.

**Spilsbury M., Everett M.** 1993

*Achieving the National Education and Training Targets.* London: Institute of Manpower Studies.

**Stevens J., Mackay R.** 1991

*Training and Competiveness.* London: Kogan Page

**TEC Participation...** 1993

*TEC Participation in National Development Activity.* Ernst & Young. London: Employment Department.

**Training and...** 1993

*Training and Enterprise Councils: a Prospectus for the 1990's.* London: Employment Department.

**Training in...** 1994

*Training in Britain. A Guide.* London: Employment Department 1994.

**Vaughan P.** 1993

*TEC's and Employers. Developing Effective Links.* Part 1. London: Employment Department

# REFORMY SYSTEMU EDUKACYJNEGO

## Tadeusz **Kozek** Pomoc zagraniczna dla Polski w zakresie kształcenia zawodowego

Opierając się na doświadczeniach z realizacji programów pomocy zagranicznej, ukierunkowanej na wspieranie reformy systemu kształcenia zawodowego w Polsce, autor przedstawia różne formy tej pomocy oraz dokonuje szacunku jej skali. Prezentowane podejście daje pogląd na możliwości wpływu pomocy zagranicznej na proces reformy systemu edukacyjnego. Na podstawie charakteru pomocy zagranicznej, założeń dotyczących sposobów jej wykorzystania i osiąganych realnych efektów, autor formułuje we wnioskach warunki powodzenia realizacji omawianych programów. Wskazuje m.in. na konieczność partnerstwa w tym procesie, a także na potrzebę traktowania pomocy zagranicznej jako elementu szerszego planu przedsięwzięć związanych z reformą systemu edukacji. Powodzenie w tej ostatniej dziedzinie będzie miało – zdaniem autora – decydujące znaczenie dla oceny efektywności realizacji podobnych programów w przyszłości.

### Wprowadzenie

**Pisząc o programach pomocy** dla krajów rozwijających się E.F. Schumacher zauważył, że o programach tych myślimy najczęściej w kategoriach tworzenia, a nie ewolucji, i to jest główną przyczyną ich porażek (Schumacher 1973). W myśleniu tego typu kryje się iluzja, że postęp można kupić. Po ponad 6 latach, odkąd kraje zachodnie rozpoczęły akcję pomocy dla reformujących się państw Europy Środkowej i Wschodniej, nie sposób było oprzeć się wrażeniu, że Zachód powtarza stare błędy; miał bowiem inicjować i wspierać lokalne procesy ewolucyjne, starał się częstokroć przenosić gotowe rozwiązania w myśl zasady: „co jest dobre dla nas, musi być dobre dla nich”. Podejście to stopniowo zanikało, przynajmniej w części programów, jeśli jednak dodać doń znacznie trwalsze symptomy, takie jak np. sposób realizacji większości programów, który narzuca dominację partnerów zachodnich oraz ograniczoną skalę samej pomocy, to jasne jest, że wkład tych programów do reformy polskiego systemu edukacji nie powinien być przeceniany. Nie bez znaczenia jest tu też brak długofalowej strategii wykorzystania pomocy po stronie jej odbiorców, związany bez wątpienia z ogólniejszym problemem, polegającym na trudnościach w formułowaniu, a zwłaszcza we wprowadzaniu w życie, reformy systemu edukacji w okresie transformacji systemowej. Można tu przywołać następujące podstawowe reguły strategiczne związane z wprowadzaniem reform w systemie

edukacji (Husen 1992), sformułowane co prawda na podstawie doświadczeń zachodnich, ale tym bardziej stosujące się do państw podlegających transformacji systemowej:

- Reformy edukacyjne muszą być widziane w szerszym kontekście reform społeczno-ekonomicznych i tych ostatnich nie są w stanie zastąpić.

- Reformy systemu edukacji nie przeprowadza się „w ciągu nocy”. Reformy tego typu są zawsze długotrwałym procesem, w trakcie którego „nowe” musi walczyć z inercją istniejących struktur i związaną z nimi tradycją. Należy zwłaszcza pamiętać, że wydanie stosownego zarządzenia przez rząd wcale nie oznacza automatycznego wprowadzenia reformy w życie.

- Do przeprowadzenia reform konieczne są zarówno zasoby materialne, jak i ludzkie. Z reguły wprowadzenie reformy wymaga zwiększenia nakładów finansowych na cele edukacji.

- Dla sukcesu reformy niezwykle istotne jest aktywne uczestnictwo w niej tych, których ona dotyczy i na których sytuację wpływa. Odnosi się to zarówno do etapu przygotowania reformy, jak i jej wprowadzania w życie. W sytuacji, gdy decyzje są podejmowane „ponad głowami” bezpośrednio zainteresowanych, bez dania im szansy współudziału w ich przygotowaniu czy chociaż możliwości wypowiedzenia się, nie można liczyć na aktywny i pełen motywacji udział zainteresowanego środowiska w realizacji reform.

Niestety, reguły te w minionych sześciu latach tylko w nieznacznym stopniu były brane pod uwagę w planowaniu i wprowadzaniu w życie zmian w systemie kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce. Pogarszająca się sytuacja materialna systemu edukacji z jednej strony, z drugiej zaś ciągła ewolucja sytuacji politycznej i w konsekwencji częste zmiany rządu oraz rotacja w administracji publicznej, nie sprzyjały prowadzeniu konsekwentnej polityki rozwojowej. Często nie doceniano też trudności związanych z procesem zmian, ulegając iluzji, że przeobrażenia te będą następowały bez konieczności ponoszenia większych kosztów materialnych, czy też że samo ich zadekretowanie będzie automatycznie oznaczać ich realizację.

W sytuacji gdy w 1990 r. 46,3% absolwentów szkół podstawowych podejmowało naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, a 25,6% w technikach i liceach zawodowych, waga reformy systemu kształcenia zawodowego w Polsce nie podlegała dyskusji. Także potrzeby w tej sferze zostały rozpoznane stosunkowo wcześniej. Należy tu zwłaszcza wskazać na raport międzynarodowej grupy ekspertów (Adamski i in. 1993). Stwierdzono w nim, że modernizacja polskiego systemu szkolnictwa zawodowego nie powinna się sprowadzać do samych tylko zmian w ustroju szkolnictwa i treści programów nauczania. Najistotniejszą sprawą jest tu problem samej „filozofii” funkcjonowania polskiego systemu kształcenia zawodowego, zgodnie z którą system ten działał w przeszłości oraz pod której wpływem pozostaje w pewnej mierze do dziś. Chodzi tu zwłaszcza o relacje występujące między systemem kształcenia i szkolenia zawodowego a systemem zatrudnienia, a także powiązania instytucjonalne między nimi, które, stworzone w przeszłości, w dalszym ciągu wpływają na kształtowanie oczekiwań i zachowań aktorów tej sceny. Najważniejszym zadaniem jest obecnie rozwinięcie wśród młodzieży świadomości nowych ról społecznych i zawodowych oraz wyposażenie jej w umiejętność kierowania własnym losem, a także stworzenie nowych form i mechanizmów komunikacji wewnątrz systemu edukacyjnego oraz między tym systemem a systemem zatrudnienia. Minione lata okresu transformacji systemowej nie posunęły tego procesu w sposób znaczący naprzód, przynajmniej nie w takim stopniu, w jakim początkowo tego oczekiwano. Nie jest celem tego artykułu analizowanie przyczyn tego stanu rzeczy. Niemniej jednak przykłady programów pomocy zagranicznej, które będą tutaj rozważane, stanowią zarazem egemplifikację

pewnych procesów natury ogólnej, związanych ze słabościami podejmowanych prób reform. Zanim jednak przejdziemy do tego tematu, zostaną omówione różne formy pomocy zagranicznej oraz oszacowana jej skala, co ułatwi ocenę możliwości wpływu tej pomocy na proces reformy systemu edukacji w Polsce.

## Formy oraz zakres pomocy zagranicznej w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego

Przez pomoc zagraniczną rozumie się na ogół transfer zasobów z kraju-dawcy do kraju-odbiorcy, który nie powstaje w wyniku działania sił rynkowych i nie jest realizowany na zasadach rynkowych (Barre i in. 1992). Przedmiotem tego artykułu jest jedynie tzw. pomoc bezzwrotna, czyli udzielana w formie dotacji, które nie są zwracane w jakiegokolwiek formie.

Ze względu na źródła, bezzwrotną pomoc zagraniczną można podzielić na trzy kategorie:

- pomoc bilateralną oferowaną przez rządy poszczególnych państw;
- pomoc multilateralną pochodzącą od organizacji międzynarodowych lub instytucji finansowych;
- pomoc ze źródeł prywatnych.

Pomoc bezzwrotna realizowana jest w następujących formach:

- dotacje kapitałowe;
- pomoc w naturze;
- pomoc techniczna (*technical assistance*).

Pomoc zagraniczna dla Polski realizowana jest od drugiej połowy 1989 r. Została ona zainicjowana przez spotkanie krajów G-7 w lipcu 1989 r. w Paryżu, gdzie postanowiono powierzyć Komisji Europejskiej koordynację pomocy dla reformujących się państw Europy Środkowej. W akcję tę włączyły się, w różnym stopniu, wszystkie państwa G-24<sup>1</sup>, a jednym z jej priorytetów stało się szkolenie kadr.

Pomoc bilateralna realizowana przez poszczególne państwa G-24 ma przede wszystkim charakter pomocy technicznej. W praktyce oznacza to, że dotacje przeznaczone na pomoc przyznawane są organizacjom z krajów-dawców i nie docierają do Polski w formie materialnej, ale jedynie w postaci usług doradczych czy szkoleniowych oferowanych polskim partnerom. Rzadziej pomoc ta realizowana jest w naturze, np. w postaci dostaw sprzętu czy pomocy dydaktycznych.

Głównym źródłem pomocy multilateralnej jest powstały w 1990 r. program PHARE (*Poland and Hungary: Assistance in Restructuring Economies*). W ramach PHARE przyznawane są dotacje na realizację poszczególnych programów, zgodnie z ustaleniami między Komisją Europejską a rządem kraju-odbiorcy. Zarządzanie programami jest zdecentralizowane i realizowane poprzez sieć jednostek w kraju-odbiorcy, które mają prawo zarządzania funduszami uzyskanymi na cele danego programu zgodnie z ustalonymi wcześniej celami programu oraz wprowadzonymi przez Komisję procedurami realizacji.

Wielkość funduszy bilateralnych wydatkowanych na pomoc dla Polski nie jest dokładnie znana. Wynika to przede wszystkim z faktu, że fundusze te nie docierają do naszego kraju

<sup>1</sup> Grupa wysoko uprzemysłowionych państw Zachodu: 12 ówczesnych członków Unii Europejskiej, 6 krajów EFTA oraz Australia, Kanada, Japonia, Nowa Zelandia, Turcja i Stany Zjednoczone.



bezpośrednio, lecz jedynie w formie pomocy technicznej lub w naturze. Niekiedy też darczyńcy, zwłaszcza w pierwszym okresie pomocy, nie byli skłonni ujawniać podziału funduszy przeznaczonych na pomoc na poszczególne przedsięwzięcia. Stąd też precyzyjne ustalenie wielkości funduszy przeznaczonych na cele edukacji i szkolenia jest trudne. Według oszacowań Biura Koordynacji Kształcenia Kadr wartość zrealizowanej dotąd pomocy bilateralnej w tym zakresie nie przekroczyła 200 mln dol. Bilateralne programy pomocy mają już tendencję wygasającą. W 1996 r. w znaczącej skali funkcjonują jeszcze programy pomocy niemieckiej, francuskiej, brytyjskiej, szwedzkiej, japońskiej i amerykańskiej.

Wydatki programu PHARE na cele edukacji w latach 1990 – 1994 wyniosły:

- 135 mln ECU na program TEMPUS (Trans-European Scheme for University Studies);
- 29 mln ECU na inne programy edukacyjne.

Kwoty te nie uwzględniają wydatków na cele szkolenia ponoszonych w ramach programów, które nie mają charakteru edukacyjnego czy szkoleniowego, ale mogą zawierać elementy szkolenia, jak np. programy restrukturyzacji przemysłu, wspierania małych i średnich przedsiębiorstw itp., z reguły nie są to jednak działania związane ze szkolnictwem zawodowym.

Prywatne źródła pomocy to przede wszystkim prywatne fundacje. Przeważnie wspierają one rozwój organizacji pozarządowych. Wydatki tych fundacji na cele edukacji nie są znane. Całość wydatków poniesionych w Polsce w latach 1990 – 1994 przez wybranych 7 fundacji prywatnych<sup>2</sup> oszacowano na 28,2 mln dol. (Ners i in. 1995).

Jaka jest skala pomocy zagranicznej? Weźmy np. pod uwagę wydatki budżetu państwa na cele oświaty i wychowania oraz szkolnictwa wyższego w 1993 r. Wyniosły one w sumie około 6 444 mln nowych zł, co stanowiło około 3 mld dol. (GUS 1995). Szacowane powyżej wydatki w ramach pomocy zagranicznej (bilateralnej i multilateralnej) na cele kształcenia i szkolenia zawodowego wyniosły w okresie 5-letnim około 400 mln dol., co daje 80 mln dol. rocznie, czyli około 2,7% rocznych krajowych nakładów budżetowych.

W jakim stopniu pomoc zagraniczna dotyczyła sfery szkolnictwa zawodowego na poziomie średnim? Jeśli wziąć pod uwagę skalę tego działu szkolnictwa i jego problemów, to bez wątpienia zakres nowej pomocy był niewspółmiernie mały zarówno w stosunku do potrzeb, jak i wydatków z pomocy zagranicznej na inne działy edukacji, a zwłaszcza na szkolnictwo wyższe. Wystarczy nadmienić, że w latach 1990 – 1994 na programy związane ze szkolnictwem zawodowym na poziomie średnim przeznaczono z funduszu PHARE około 14 mln ECU, co stanowi blisko 10% środków zainwestowanych w tym czasie w program TEMPUS. Pomoc bilateralna w tym zakresie jest trudna do precyzyjnego oszacowania. Jej skala była jednak bez wątpienia jeszcze mniejsza.

Jak więc pokazano, wydatki ponoszone w ramach pomocy zagranicznej na cele kształcenia i szkolenia, w tym na szkolnictwo zawodowe, nie są znaczące. Nie należy jednak ich nie doceniać. Wynika to przede wszystkim z faktu, że środki te mogły być przeznaczone na przedsięwzięcia, na które w innych warunkach – z powodu znanych trudności gospodarczych kraju i ograniczania wydatków na cele edukacji – z pewnością by ich nie znaleziono. Były to przedsięwzięcia związane ze współpracą międzynarodową, wsparciem wprowadzania innowacji edukacyjnych w wybranych szkołach czy zmianami i unowocześnianiem programów nauczania.

<sup>2</sup> Charles Stewart Foundation, Ford Foundation, Cooperating Dutch Foundations, Pew Charitable Trusts, Robert Bosch Foundation, Rockefeller Brothers Fund, Soros Foundations, Volksvagen Foundation.

Analiza kilku najważniejszych programów z zakresu szkolnictwa zawodowego realizowanych przez Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, pozwala m. in. na pokazanie zakresu oddziaływania tych programów oraz ich wpływu na zmiany o charakterze systemowym (lub też braku tego wpływu).

## **Programy pomocy dla Polski w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego – studium kilku przypadków**

### **Program pomocy dla Polski w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego (PHARE 1990)**

Był to pierwszy program pomocy dla Polski w dziedzinie edukacji finansowany przez Unię Europejską w ramach programu PHARE, a zarazem pierwszy program tego typu realizowany w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Na jego cele przyznano kwotę 2,8 mln ECU. Koncepcja programu powstała w drugiej połowie 1990 r., a jego realizacja rozpoczęła się w drugiej połowie 1991 r. Program został ostatecznie zakończony w roku 1995 i wydano na jego cele około 3,1 mln ECU (do pierwotnej kwoty 2,8 mln ECU dodano odsetki nagromadzone w trakcie realizacji programu). Z założenia program miał mieć charakter międzysektorowy, tak więc w jego konstrukcji wzięto pod uwagę potrzeby dwóch resortów kluczowych dla kształcenia i szkolenia zawodowego: Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej, a także partnerów społecznych, czyli związków zawodowych i pracodawców. Ta skądinąd słuszna koncepcja, przeniesiona z doświadczeń zachodnich<sup>3</sup>, dała w warunkach polskich efekt, który zapewne nie był zamierzony przez sponsorów przedsięwzięcia. W treści programu uwzględniono priorytety zgłoszone przez jego adresatów, które jednak miały luźny związek (lub wręcz nie miały żadnego) z problemami przebudowy systemu kształcenia i szkolenia zawodowego. W ten sposób w programie znalazły się przedsięwzięcia związane z rozwojem dialogu społecznego oraz kształceniem personelu biur zatrudnienia realizowane na rzecz Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej czy finansowanie wyposażenia ośrodka nauki języków obcych dla Konfederacji Pracodawców Polskich. Również projekty realizowane na rzecz Ministerstwa Edukacji Narodowej po części dotyczyły tematyki odległej od celów reformy szkolnictwa zawodowego, takiej jak np. kształcenie zdalne czy kształcenie nauczycieli (niekoniecznie dla szkolnictwa zawodowego). Na cele ściśle związane z reformą szkolnictwa zawodowego wydano zaledwie około 800 tys. ECU. W rezultacie program był sumą różnych działań zarówno o charakterze długofalowym, jak i związanych z doraźnymi potrzebami jego beneficjentów. Aczkolwiek nie sposób odmówić użyteczności tym działaniom, ponieważ w wielu przypadkach (np. w wymienionych projektach realizowanych na rzecz Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej) odegrały one istotną rolę we wprowadzaniu zmian o charakterze systemowym, to jednak nie dotyczyły one systemu kształcenia i szkolenia zawodowego.

<sup>3</sup> Propozycję programu przygotował ekspert wydelegowany przez Komisję Europejską.

Najistotniejszymi przedsięwzięciami zrealizowanymi bezpośrednio na rzecz reformy kształcenia zawodowego w ramach programu było przygotowanie, w konsultacji ze wszystkimi zainteresowanymi środowiskami, wspomnianego już raportu *Edukacja w okresie transformacji* (Adamski i in. 1993) oraz realizacja projektu „Modernizacja przez partnerstwo”. To drugie przedsięwzięcie dotyczyło współpracy między wybranymi polskimi i zachodnimi szkołami zawodowymi w dziedzinach uznanych wówczas za priorytetowe przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Jak z perspektywy dnia dzisiejszego można ocenić długofalowe znaczenie tych przedsięwzięć? W czasie gdy powstawała ostateczna postać raportu, tzn. na przełomie lat 1992/1993, został on przyjęty pozytywnie zarówno przez ówczesnych decydentów oświatowych, jak i zainteresowane środowiska. W praktyce jednak niewiele się zdarzyło. Dwie główne praktyczne rekomendacje raportu dotyczyły:

- Powołania przez rząd „Ogólnokrajowej grupy roboczej do spraw modernizacji polskiego systemu kształcenia zawodowego”, w której skład wchodziłoby przedstawiciele różnych agend rządowych oraz wszystkich potencjalnych partnerów społecznych. Do głównych zadań tego ciała miało należeć:

- zorganizowanie ogólnokrajowej debaty na temat obecnej sytuacji oraz przyszłości kształcenia i doskonalenia zawodowego w Polsce;

- wypracowanie nowoczesnej koncepcji systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem jego struktury, sposobów zarządzania, zaopatrzenia i finansowania, a także treści kształcenia oraz metod kontroli jego jakości. Realizacji tego ostatniego zadania miało się przysłużyć stworzenie krajowego systemu standardów kwalifikacyjnych;

- opracowanie strategii sterowania procesami modernizacji systemu szkolnictwa zawodowego, przy wykorzystaniu doświadczeń lokalnych.

- Stworzenia regionalnych sieci kształcenia i doskonalenia zawodowego. Sieci takie działałyby na rzecz:

- tworzenia mechanizmów skutecznej komunikacji między wszystkimi lokalnymi środowiskami oraz instytucjami zainteresowanymi problemami kształcenia i doskonalenia zawodowego;

- tworzenia elastycznie funkcjonującej infrastruktury służącej zaspokajaniu potrzeb kształceniowych, na podstawie efektywnego wykorzystania dostępnych lokalnie środków i infrastruktury dydaktycznej o dobrym standardzie.

Proponowano, aby proces modernizacji kształcenia zawodowego rozpocząć od serii zdecentralizowanych eksperymentów w skali lokalnej, sektorowej lub regionalnej, w wyniku których byłyby realizowane wyżej wymienione cele.

Zaproponowane podejście miało być alternatywą dla tradycyjnego sposobu reformowania szkolnictwa metodą „z góry – w dół” oraz stanowić połączenie doświadczeń lokalnych z kontrolą i upowszechnianiem na poziomie centralnym.

W roku 1996 reforma systemu kształcenia zawodowego nadal pozostaje domeną jednego ministerstwa, trudno też się dopatrzeć koordynacji lokalnych przedsięwzięć innowacyjnych czy ścisłej koordynacji działań różnych podmiotów rządowych, a udział partnerów społecznych ma ciągle charakter głównie formalny<sup>4</sup>. Jedynie w koncepcji powołania centrów kształcenia praktycznego, rozwijanej ostatnio przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, można się dopatrywać wpływu drugiej z przytoczonych powyżej rekomendacji.

<sup>4</sup> Oczywiście poza udziałem nauczycielskich związków zawodowych, który jednak ma odmienny charakter.

Podobny los spotkał drugie z wymienionych przedsięwzięć, a mianowicie projekt „Modernizacji przez partnerstwo”. Ten, z założenia pilotażowy projekt zakończył swój żywot właśnie na tym etapie, tzn. nie był kontynuowany w szerszej skali. Przyniósł on jednak wiele korzyści jego bezpośrednim beneficjentom (Zielińska 1994), a w pewnym stopniu również w skali lokalnej, zwłaszcza z tego powodu, że część szkół biorących udział w programie wykorzystała doświadczenia zdobyte w wyniku jego realizacji i następnie wzięła udział w innych programach finansowanych z pomocy zagranicznej, o nieco szerszym wymiarze i zasięgu. Projekt ten nie zaowocował jednak, jak dotąd, żadnym szerszym przedsięwzięciem tego typu.

### **Program doskonalenia kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce (UPET)**

Program UPET (*Upgrading Polish Education and Training*), na który przeznaczono kwotę 1 mln ECU, składał się z trzech projektów:

- modernizacji dokumentacji programowych dla szkół zawodowych;
- wsparcia dla kolegów nauki języków obcych;
- powołania w Ministerstwie Edukacji Narodowej Jednostki ds. Strategii i Oceny (Policy and Evaluation Unit).

Program był realizowany w latach 1993 – 1995. Szkolnictwa zawodowego w sposób bezpośredni dotyczył jedynie pierwszy z wymienionych projektów, na którego realizację przeznaczono kwotę 400 tys. ECU. Polegał on na przygotowaniu dokumentacji programowych dla 29 spośród 137 zawodów przewidzianych w nowej klasyfikacji zawodów, do których przygotowuje szkolnictwo zawodowe, wprowadzonej rozporządzeniem ministra edukacji narodowej z dnia 23 lutego 1993 r. Prace nad dokumentacjami programowymi rozpoczęły się w okresie, gdy powołane uprzednio komisje programowe już nie działały, wciąż natomiast brakowało nowych regulacji prawnych dotyczących procedur opracowywania i zatwierdzania dokumentacji programowych dla szkolnictwa zawodowego. W tej sytuacji Ministerstwo Edukacji Narodowej wytypowało do prac nad nowymi dokumentacjami cztery ośrodki, z których trzy powstały przy zespołach szkół zawodowych w Krakowie, Toruniu i Warszawie, czwarty zaś przy Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Łodzi. W wyniku międzynarodowego przetargu, jako zachodniego współwykonawcę prac nad nowymi dokumentacjami wytypowano irlandzką agencję FAS, specjalizującą się w problematyce szkolenia zawodowego. Prace nad wstępną wersją nowych dokumentacji zakończono w ciągu niespełna 6 miesięcy. W celu weryfikacji i dalszego doskonalenia zostały one próbnie wdrożone w 15 szkołach zawodowych w roku szkolnym 1993/94. W maju 1994 r. w Instytucie Badań Edukacyjnych powołano Pracownię Programów Kształcenia Zawodowego oraz ustalono nowy tryb przygotowywania i zatwierdzania dokumentacji programowych dla szkolnictwa zawodowego, a następnie rozpoczęto powoływanie nowych komisji programowych. W efekcie stworzono sytuację, w której odpowiedzialność nie tylko za zatwierdzanie, ale także za opracowywanie dokumentacji została przejęta przez nowo powołane komisje programowe, które rozpoczęły własne prace nad nowymi dokumentacjami. W związku z tym status dokumentacji opracowanych w ramach programu UPET stał się niejasny. Ostatecznie, pomimo krytycznych opinii nowych komisji programowych na temat części tych dokumentacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej postanowiło rozszerzyć ich eksperymentalne wdrożenie w roku szkolnym 1994/95 na 35 szkół.

Praca nad nowymi dokumentacjami, wykonana w ramach programu UPET, została wysoko oceniona przez Komisję Europejską. W wyniku tej oceny, w uzgodnieniu z Urzędem Pełnomocnika Rządu ds. Integracji Europejskiej oraz Pomocy Zagranicznej, Komisja przyznała 4 mln ECU na dalsze prace nad dokumentacjami dotyczącymi doskonalenia nauczycieli, opracowywania narzędzi pomiaru efektywności kształcenia oraz zapewnienia sprzętu dla pracowni przedmiotowych. Przedsięwzięcia te realizowane są począwszy od połowy 1995 r. w ramach programu IMPROVE (Implementation of Modernised Programmes for Vocational Education), we współpracy z nowo powołaną Europejską Fundacją Kształcenia w Turynie. Równie pozytywnie wypadła końcowa ocena realizacji programu UPET, dokonana na zlecenie Komisji Europejskiej przez niezależnych ekspertów (Gesellschaft 1995)

### **Program modernizacja kształcenia zawodowego (MOVE)**

Koncepcja tego programu powstała w roku 1992 równoległe z pracami nad projektem wspierania reformy polskiego szkolnictwa zawodowego, który miał być finansowany z pożyczki Banku Światowego. Program MOVE (Modernisation of Vocational Education) został pomyślany jako pilotaż tego znacznie większego projektu. Program ten obejmuje zintegrowany zestaw przedsięwzięć mających na celu opracowanie i wdrożenie w 60 szkołach z 10 województw nowych programów nauczania fizyki, ochrony i kształtowania środowiska, informatyki, języka angielskiego oraz nowego przedmiotu o nazwie „wprowadzenie do świata pracy”. Oprócz opracowania wspomnianych programów, program MOVE obejmuje doskonalenie nauczycieli, szkolenia dla dyrektorów i wicedyrektorów szkół objętych programem, szkolenie pracowników kuratoriów, dostarczenie sprzętu dla pracowni przedmiotowych oraz stworzenie stowarzyszeń nauczycieli przedmiotów objętych programem.

Nowe programy były opracowywane przez międzynarodowy zespół autorski, w którego skład wchodziłi eksperci zagraniczni (Niemcy, Luksemburg i Francja) oraz polscy, następnie zostały one poddane weryfikacji przez specjalnie utworzony międzynarodowy Komitet ds. Standardów i Ewaluacji, który sprawdził zgodność programów z ustalonymi wcześniej przez siebie kryteriami. Nowe programy nauczania są wprowadzane w szkołach począwszy od roku szkolnego 1995/96. Niestety, program MOVE nie wyszedł jak dotąd poza fazę pilotażową. Złożonej w Ministerstwie Edukacji Narodowej propozycji rozszerzenia go na dalsze 15 kuratoriów, za środki z funduszu PHARE, nie nadano dalszego biegu.

### **Wnioski**

Dotychczasowe doświadczenia z realizacji programów pomocy zagranicznej w Polsce wskazują na następujące uwarunkowania decydujące o ich powodzeniu:

- **Partnerstwo w realizacji programów.** W istocie pełne partnerstwo nie jest tu możliwe, gdyż programy pomocy odznaczają się nieuchronną nierównością, polegającą na tym, że jeden z partnerów posiada zasoby, których drugiemu brakuje. Toteż partnerstwo w tym przypadku powinno przede wszystkim polegać na tym, by partner, któremu się pomaga, nie był traktowany jak „kuzyn z prowincji”, lecz by w realizacji programów przestrzegano następujących zasad:

- wspólne przygotowywanie i realizacja programów;
- wspólne podejmowanie kluczowych decyzji;
- elastyczność kulturowa i zrozumienie partnerów zachodnich dla warunków lokalnych, a tym samym dostosowywanie treści programów do specyficznych uwarunkowań okresu transformacji systemowej.

W omówionych przykładach programów starano się dążyć do tak rozumianego partnerstwa przede wszystkim poprzez włączanie (wszędzie tam, gdzie tylko było to możliwe), polskich ekspertów do prowadzonych prac i adekwatne ich wynagradzanie oraz przez ograniczanie roli ekspertów zagranicznych w zarządzaniu programami przede wszystkim do funkcji doradczych.

● **Programy pomocy zagranicznej powinny przede wszystkim służyć tworzeniu własnych zasobów edukacyjnych odbiorców pomocy, a nie zaspokajać doraźne potrzeby kształceniowe np. w formie kursów prowadzonych przez zachodnich wykładowców.** Tak więc programy te powinny uwzględniać takie działania jak: wsparcie zmian o charakterze systemowym, tworzenie nowych instytucji edukacyjnych, kształcenie wykładowców itp. Programy, które tutaj przedstawiono, bez wątplenia doprowadziły do istotnego rozwoju wielu polskich instytucji edukacyjnych, zarówno tych, które były ich bezpośrednimi beneficjentami, jak i tych, które brały udział w ich realizacji na zasadzie świadczenia pewnych usług.

● **Zachowanie równowagi między wspieraniem działań oddolnych a podejściem „z góry – na dół”.** Wiele programów pomocy realizowanych na poziomie lokalnym zakończyło się powodzeniem. Instytucje edukacyjne biorące w nich udział stały się promieniującymi na otoczenie ośrodkami innowacji. I przeciwnie, wiele przedsięwzięć skierowanych na zaspokajanie potrzeb centralnej administracji oświatowej, w założeniu mających służyć celom reformy systemu, dało niewspółmiernie mniejsze efekty. Jako przykład niech posłuży odbywanie kolejnych wizyt studyjnych finansowanych w ramach różnych programów, przez przedstawicieli, po części coraz to nowych pokoleń urzędników i reprezentantów centralnych instytucji wspierających edukację, a po części, tych samych, którzy zdołali przetrwać kolejne zmiany rządów.

● **Pomoc zagraniczna powinna być elementem szerszego planu przedsięwzięć.** Omówione przypadki programów pomocy stanowią dobitny przykład przedsięwzięć, w których skądinąd bardzo pożyteczne działania są realizowane w oderwaniu od szerszych planów reformy systemu edukacji, stając się zespołem odizolowanych od siebie działań o stosunkowo niewielkiej skali oddziaływania na całość systemu. Brak realizacji konsekwentnej polityki reformowania systemu w istocie uniemożliwia efektywne, z tego punktu widzenia, wykorzystanie pomocy zagranicznej. Tak więc – w odróżnieniu od niewątpliwych, wskazanych uprzednio korzyści, wynikających z omówionych programów dla pojedynczych instytucji, np. biorących w nich udział szkół – wpływ tych programów na zmiany o charakterze systemowym należy ocenić jako wysoce niezadowolający.

Przełamanie ostatniego z omówionych syndromów braku istotnego wpływu programów pomocy na zmiany o charakterze systemowym będzie niewątpliwie decydujące dla przyszłej oceny tych przedsięwzięć. Na pewno można się doszukać wielu obiektywnych uwarunkowań istniejącego stanu rzeczy, np. usprawiedliwiać go złą kondycją finansową systemu edukacji. Istotne zmiany w systemie edukacji jeszcze przez pewien czas będą miały charakter reaktywny w stosunku do przeobrażeń gospodarczych. Taki stan rzeczy może jednak mieć charakter tylko tymczasowy, jeżeli bowiem spojrzymy na źródła wszystkich tzw. cudów gospodarczych, to bez

wątpienia miały one swe źródła również w jakości systemów edukacyjnych i jeśli mamy poczynić istotny postęp w integracji z Europą Zachodnią, to konsekwentne reformowanie polskiego systemu szkolnictwa zawodowego jest w dłuższej perspektywie czasowej jednym z warunków koniecznych tego postępu.

## Literatura

**Adamski W.** i in. 1993

*Edukacja w okresie transformacji: analiza porównawcza i propozycje modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce.* Warszawa: IFiS PAN.

**Barre R.** i in. 1992

*Final Report of the IEWS Task Force on Western Assistance to Transition in the Czech and Slovak Federal Republic, Hungary and Poland: Moving Beyond Assistance.* New York: Institute for East – West Studies.

**Gessellschaft...** 1995

Gessellschaft für Internationale Wirtschaftliche Zusammenarbeit Baden – Württemberg MBH – GWZ, *Evaluation of VET 90, UPET and Language Programmes in Poland.* Ekspertyza wykonana na zlecenie Komisji Europejskiej.

**GUS** 1995

*Mały rocznik statystyczny.* Warszawa: GUS,

**Husen T.** 1990

*Problems of Educational Reforms in a Changing Society.* Wykład wygłoszony na „Annual Meeting of the Comparative and International Education Society”, Anaheim, 25 marca 1990 r.

**Ners K.J.** i in. 1995

*Assistance to Transition Survey 1995.* Warsaw: IEWS Policy Education Centre on Assistance to Transition.

**Schumacher E.F.** 1973

*Small is Beautiful. A Study of Economics as if People Mattered.* Blond and Briggs Ltd.

**Zielińska K.** 1994

*Przemiany kształcenia zawodowego w społecznym dialogu z edukacją zachodnioeuropejską. Ewaluacja programu „Modernizacja przez partnerstwo”.* Warszawa.

## Maria Wójcicka Granice „upracticzniana” uniwersytetów

Istnieje pogląd, że przedłużający się proces „upracticzniana” działalności uniwersytetów może doprowadzić do zmiany funkcji tradycyjnie przypisywanych tym uczelniom, do których zwykło się zaliczać prowadzenie badań o charakterze podstawowym i kształcenie ogólne. Ale jest również inny pogląd. Taki mianowicie, że tradycyjny uniwersytet charakteryzuje niezwykła adaptabilność, co czyni go odpornym na zmiany mogące być zagrożeniem dla cech konstytutywne z nim związanych. Adaptabilność powoduje, że uniwersytet, nie poddając się głębokim przeobrażeniom, ale jedynie adaptując własny styl działania do bieżących potrzeb, wymusza zmiany otoczenia, a tym samym inspiruje innowacyjność na zewnątrz. Autorka przychyliła się do tej drugiej tezy i próbuje ją rozwinąć na przykładzie skutków strategii rządowych, podejmowanych w krajach Europy Zachodniej w celu ściślejszego powiązania pracy uniwersytetów z gospodarką. W kontekście podejmowanych w naszym kraju prób reformowania szkolnictwa wyższego i dostrzeganych w tym zakresie barier różnorodnej natury, problem wydaje się ważny. Może warto zwrócić uwagę, iż przynajmniej niektóre z tych barier czy ograniczeń mają wymiar ponadlokalny, a nawet ponadczasowy.

**Do stałych elementów polityki edukacyjnej** większości krajów Europy Zachodniej należy od połowy lat sześćdziesiątych działanie na rzecz ściślejszego powiązania studiów uniwersyteckich z potrzebami gospodarki i wymaganiami rynku pracy. Próby te mają określone konsekwencje, dające się zauważyć w uniwersyteckiej codzienności. Odzwierciedlają się one m. in. w stylu funkcjonowania uczelni w sensie organizacyjnym, w charakterze i jakości programów kształcenia, w kierunkach podejmowanych badań naukowych. Chodzi oczywiście o uniwersytety tradycyjne, gdyż te, które powstały w latach sześćdziesiątych i później, w okresie eksplozji szkolnej, mają już zupełnie inny charakter. Nie bez znaczenia będzie tu również wpływ tradycji, z której wyrastają poszczególne uniwersytety. Dla porządku przypomnijmy, że ze względu na sposób ujmowania funkcji nauki i kształcenia, na gruncie europejskim wyróżnia się zazwyczaj trzy typy czy modele uniwersytetów: uniwersytet **badawczy**, którego uosobieniem jest liberalny uniwersytet niemiecki, uniwersytet brytyjski, ukierunkowany na kształtowanie **osobowości** oraz francuski uniwersytet **profesjonalny** (Gellert 1993).

W artykule koncentruję się na rezultatach prób zainteresowania uniwersytetów kształceniem o nachyleniu praktycznym. Analiza problemu ujawni ograniczoną skuteczność inicjatyw rządowych. Stawiam tu hipotezę, że to m. in. konstytutywne cechy uniwersytetu stanowią skuteczną zaporę przed ingerencjami z zewnątrz. W tym kontekście na zakończenie spróbuję zwrócić uwagę na możliwe warianty reformy uniwersytetów w aspekcie dających się przewidzieć konsekwencji projektowanych zmian. Ograniczam się przy tym do edukacji, pomijając sferę badań i nauki. Są to bowiem problemy równie ważne, ale i równie obszerne.



## Od autonomii do centralnego sterowania

Za swego rodzaju fenomen uznaje się fakt, iż wśród 85 instytucji powstałych przed rokiem 1520 (należy do nich m.in. Kościół katolicki oraz kilka szwajcarskich kantonów) jest 70 uniwersytetów; do dziś realizują one te same cele, pełnią zasadniczo te same funkcje; profesoria i studenci zajmują się ciągle tym samym, i to często nawet w tych samych budynkach; obowiązuje także prawie ten sam tryb zarządzania (Kerr 1982).

Przez wszystkie wieki w Bolonii, Paryżu czy Oksfordzie zasadniczą formą aktywności uniwersytetów było i jest uprawianie nauki. Fundamentalną cechą, która decyduje o trwałości systemu szkolnictwa wyższego jest właśnie owa „obsługa” wiedzy – jej tworzenie, przechowywanie, aktualizowanie i przekazywanie (Clark 1983).

Wspólnym dobrem oraz przywilejem uniwersytetów była zawsze – związana z autonomią – **wolność nauki i nauczania**. I ten przywilej był przez wieki respektowany. Upraszczając, można powiedzieć, że stosunki między rządami (a początkowo Kościołem) i uczelniami opierały się na milczącej umowie, według której zadaniem uniwersytetów było tworzenie wiedzy i przekazywanie jej tym, których one same uznawały za godnych takiego wyróżnienia. W zamian zaś monarchie (czy rządy) dostarczały środków niezbędnych do realizacji tego zadania.

Taki układ trwał w zasadzie do połowy XIX w. Kiedy jednak odkrycia naukowe i ich zastosowania zaczęły nabierać coraz większego znaczenia, zrodziła się myśl, że w procesie transpozycji wiedzy na język praktyki uniwersytety mogą spełnić pożyteczną rolę.

Od tego czasu, z większymi lub mniejszymi przerwami, w zależności od kraju i bieżących potrzeb, obserwujemy tendencję rządów większości państw Europy Zachodniej do narzucania uniwersytetom **funkcji społecznej użyteczności**. Przy czym nie chodzi tutaj o użyteczność w sensie, w jakim używał tego określenia kardynał John Henry Newman (1990), propagując przygotowanie dobrych członków społeczeństwa, nauczanie ich sztuki życia w społeczeństwie. Chodzi raczej o sens zawarty w pojęciu „służby publicznej szkolnictwa wyższego”, wprowadzonym w 1984 r. do francuskiej ustawy o szkolnictwie wyższym, znanej pod nazwą Ustawy Savary'ego (Carrier, Vught 1989).

Forsowanie bariery, jaka ukształtowała się między uniwersytetem a jego otoczeniem rozpoczęło się wraz z umasowaniem szkolnictwa wyższego (Mommsen 1980; Carrier, Vught 1989). W ujęciu ilościowym masowe zainteresowanie studiami zostało szeroko opisane również w naszej literaturze (Kupisiewicz 1978). Wiele miejsca poświęcono także ruchom kontestacyjnym młodzieży w połowie lat sześćdziesiątych, manifestującej niezadowolenie z jakości kształcenia. Wymienione zjawiska, znajdujące wyraz w polityce edukacyjnej większości rządów krajów Europy Zachodniej, mają istotne znaczenie dla samych uniwersytetów, ich szans na zachowanie tradycyjnych funkcji.

W zasadzie wolny, często zagwarantowany ustawowo wstęp na uniwersytety i masowe zapisy na studia stanowią ważny sygnał zrywania z tradycją, zgodnie z którą same uniwersytety, kierując się wewnętrznymi standardami, decydowały o tym, kto będzie studiował<sup>1</sup>. To właśnie kształcenie poprzez wprowadzanie studentów w proces badań naukowych leży u podstaw idei uniwersytetu liberalnego Humboldta, a indywidualny charakter kontaktów ze studentem

<sup>1</sup> Uprawnienia w tym zakresie utrzymał zasadniczo tylko uniwersytet brytyjski, choć i on podlega wielu naciskom zewnętrznym.

wyróżnia uniwersytet brytyjski. Jak te zasady dają się zastosować w warunkach umasowienia studiów uniwersyteckich?

Inicjatywy rządowe koncentrowały się wokół działań mających doprowadzić do zwiększenia dostępności studiów, m. in. poprzez powoływanie nowych uczelni, w tym uniwersytetów, oraz zróżnicowanie poziomu kształcenia, co miało czynić je osiągalnymi dla młodzieży o zróżnicowanych aspiracjach i zdolnościach. Jak na tego typu sugestie zareagowały uniwersytety?

## Uniwersytety umasowione i „upraktyczniane”

Zacznijmy od przykładu uniwersytetu najbliższego nam ze względu na wspólnotę tradycji: od uniwersytetu niemieckiego.

Nie wnikając w szczegóły, trzeba zauważyć, że w uniwersytetach niemieckich z zamysłu przybliżenia programów kształcenia do potrzeb rynku pracy pozostało niewiele poza niezbyt jasnym hasłem „orientacji praktycznej”. Przez zwolenników przemian było ono traktowane jako droga do nowoczesności zacofanych uniwersytetów niemieckich, przez przeciwników zaś – jako zagrożenie dla wartości studiów teoretycznych, wykształcenia akademickiego w tradycyjnym sensie. W rzeczywistości uniwersytety nadal realizują ideę kształcenia analitycznego, ukierunkowanego na specjalności naukowe (*Zwischen...* 1991). Utrzymanie zaś na większości kierunków wymogu ukończenia pełnej średniej szkoły ogólnokształcącej<sup>2</sup> stwarza barierę utrudniającą szeroki, jak by tego chciał rząd, dostęp do uczelni. Przetrwiał również charakter teoretycznego, ogólnego przygotowania zdobywanego na uniwersytecie. Praca dyplomowa, przygotowywana zazwyczaj po ukończeniu studiów, polega – jak dawniej – na wdrażaniu studentów do badań naukowych.

*Oczywistym skutkiem takiego podejścia musi być wydłużenie czasu trwania studiów (przeciętnie o 18 – 20 miesięcy); w ten sposób absolwenci niemieckich uniwersytetów trafiają na rynek pracy w wieku 27 – 28 lat (Berning, Schindler 1993).*

Zarówno zatem w aspekcie trybu studiowania, jak i w sensie społecznym tradycja uniwersytecka broni się, choć na podstawie istniejących danych trudno wyrokować o jakości wykształcenia, którego założenia odnosiły się do uniwersytetu elitarnego, a którego realizacja przebiega w uniwersytecie mimo wszystko szeroko dostępnym.

*Byłoby dużym uproszczeniem sprowadzać wpływ na uniwersytety niemieckie wydarzeń 1968 r. do takich skutków jak przedstawione wyżej, czyli do dyskusji nad programami, których zawartość pozostała w zasadzie bez zmian.*

*Siłę uniwersytetów niemieckich stanowiła ich struktura organizacyjna, której podstawową jednostką była katedra, z wszechmocnym uczonym na czele. Dzięki tej strukturze uniwersytety obroniły się w XIX w. przed narzuceniem im roli wyższych szkół zawodowych, przygotowujących urzędników administracji państwowej. W latach sześćdziesiątych dawne wielkie katedry zostały zastąpione przez znacznie słabsze, bardziej uzależnione od*

<sup>2</sup> Niższa – dwunastoletnia – uprawnia do dalszej nauki w wyższych szkołach zawodowych.

*uczelnii, oddziały odpowiadające kierunkom studiów. W ten sposób została podważona tradycyjna struktura uczelni.*

Przywiązanie uniwersytetów do tradycyjnie ujmowanych celów kształcenia doprowadziło do ukształtowania się dualnej struktury szkolnictwa wyższego w Niemczech: obok uniwersytetów powstały uczelnie o charakterze zawodowym, „odmienne, ale równorzędne”, jak zwykło się określać szeroko już dziś znane *Fachhochschulen* (Teichler 1994).

Nieco inny przebieg i skutki miały reformy systemu kształcenia wyższego podjęte w tym samym czasie we Francji. W przeciwieństwie do liberalnych uniwersytetów europejskich, dla których ekspansja edukacyjna lat sześćdziesiątych oznaczała początek procesu ograniczania licznych swobód akademickich, we Francji ustawa o szkolnictwie wyższym z 1968 r. (*Loi Faure*) zakładała przyznanie uczelniom pewnego zakresu autonomii. Już jednak przepisy uzupełniające z 1971 r. poważnie ograniczyły te uprawnienia, wprowadzając obowiązek uzyskiwania akceptacji ministra dla większości zmian dokonywanych wewnątrz uczelni (Musselin 1992). Cytowane już pojęcie „służby publicznej szkolnictwa wyższego” daje pogląd na charakter polityki edukacyjnej państwa. Wyznaczają ją dwa podstawowe założenia: o równości społecznej w dostępie do studiów oraz o ścisłym powiązaniu edukacji z potrzebami rynku pracy. W praktyce to uniwersytety – do których wolny dostęp gwarantuje zapis w ustawie – realizują zasadę egalitaryzmu, a ściśle selekcjonujące kandydatów „wielkie szkoły” (*grandes écoles*) – związku z gospodarką i rynkiem pracy.

*Jako swoisty paradoks należy chyba odnotować w tym kontekście fakt, iż przygotowanie zawodowe na wyższym poziomie jest realizowane poza – określanym mianem profesjonalnego – uniwersytetem francuskim, w tzw. grandes écoles. W przeciwieństwie do innych systemów edukacyjnych, w których pozycja uniwersytetu stanowi przedmiot aspiracji sektora szkół zawodowych (tzw. academic drift), we Francji taką pozycję zajmuje elitarny sektor szkolnictwa: „wielkie szkoły” (Neave 1991).*

Mimo centralizacji zarządzania uniwersytetami, którą rząd zapewnia sobie odpowiednimi bodźcami oraz częstymi reorganizacjami instytucjonalnymi na szczeblu krajowym (Musselin 1992), próby zmniejszenia luki między tym co należy do tradycyjnych funkcji uniwersytetów (kształcenie akademickie, badania podstawowe) a wymaganiami rynku pracy mają szczególny charakter. Na wielu kierunkach, oprócz uniwersyteckiej wersji każdego z trzech cykli teoretycznych kierunków kształcenia<sup>3</sup>, prowadzone są równoległe, odpowiednie pod względem poziomu, programy ukierunkowane bardziej na technikę i jej zastosowania. Dają one dyplom studiów uniwersyteckich w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych. Ta „upraktyczniona” wersja studiów uniwersyteckich okazuje się być atrakcyjna dla studentów, a dyplom uzyskany na tych kierunkach ma wyższe notowania na rynku pracy (Szarras 1987).

Uprawnienia (*habilitations*) do prowadzenia określonych kierunków studiów w drugim i trzecim cyklu – wraz z odpowiednim zapewnieniem środków – przyznaje uniwersytetom

<sup>3</sup> Między innymi ze względu na wyjątkowo niską sprawność kształcenia uniwersytety mają prawo do selekcji kandydatów tylko w ściśle określonych przypadkach – konwencjonalny kurs uniwersytecki został podzielony na trzy cykle. Każdy kończy się dyplomem uniwersyteckich studiów ogólnych.

minister na czas określony. Nie trzeba rozwijać tezy, że programy zorientowane praktycznie mają większe szanse uzyskania takich uprawnień.

*Premiowanie przez rząd programów kształcenia ukierunkowanych na potrzeby rynku pracy ma prowadzić do zbliżenia uniwersyteckiego profilu kształcenia i realizowanego w „wielkich szkołach” powiązania z gospodarką. W popieranym przez rząd programie „Magistere” jest wiele elementów wspólnych obu typom uczelni. Uniwersytety coraz chętniej podejmują się realizacji tego rodzaju programów, aspirują bowiem do osiągnięcia pozycji zajmowanej przez elitarny sektor szkolnictwa wyższego, który tworzą „wielkie szkoły”.*

Zanim jednak doszło do uruchomienia kursów równoległych, wprowadzono do francuskich uniwersytetów 2-letnie studia zawodowe – uniwersyteckie instytuty techniczne (IUT). Są to jednostki niezależne organizacyjnie i programowo od uniwersytetów (Cerych, Sabatier 1986).

Można przypuszczać, że na ulokowaniu tych studiów w obrębie uniwersytetów zaważyło przekonanie, że łatwiej stworzyć nowe instytucje niż dokonywać modernizacji już istniejących, zwłaszcza jeśli ta modernizacja miałaby dotyczyć uczelni, które od czasów napoleońskich skutecznie bronią się przed wszelkimi próbami zmian. Podobnie można tłumaczyć fakt rozwijania programów o nachyleniu praktycznym obok tradycyjnych kursów uniwersyteckich. Ponadto, tak jak w innych krajach, również we Francji istnieje historycznie uwarunkowane przywiązanie do dyplomu uniwersyteckiego.

I jeszcze jeden, bardzo specyficzny sposób osiągnięcia sukcesu na drodze do „uzawodowiania” uniwersytetów: przykład Wielkiej Brytanii.

W wyniku odejścia od tradycyjnej, dualnej struktury systemu edukacyjnego na rzecz systemu zintegrowanego, szkołom zawodowym zostały przyznane uprawnienia (przywileje i obowiązki), z których dotychczas korzystały tylko uniwersytety: prowadzenie badań naukowych oraz kursów kształcenia na poziomie powyżej pierwszego stopnia (*Bachelor*). I mimo iż to szkolnictwo zawodowe zostało postawione w nowej roli, bo wchłonął je sektor uniwersytecki, w odbiorze społecznym, zwłaszcza zaś w odczuciu pracodawców, nastąpiło zgodne z oczekiwaniami „sprofesjonalizowanie” uniwersyteckich programów kształcenia. Jak widać, trzeba było coś zmienić, żeby wszystko pozostało jak dawniej.

Uniwersytet brytyjski w dalszym ciągu pozostaje miejscem przeznaczonym do ochrony wiedzy i nauki przed „interwencją” z zewnątrz. Jego główne posłannictwo – kształtowanie osobowości i umiejętności ogólnych – jest jednak poważnie zagrożone wobec stale malejących nakładów.

\*

Jeśliby uznać przytoczone przykłady za wystarczającą podstawę do kilku uogólnień – z konieczności operują one znacznymi uproszczeniami, koncentrując się na wyraźnie zarysowanych tendencjach – to wypada zauważyć, że generalnie skuteczność pokonywania bariery między uniwersytetami i ich otoczeniem jest ograniczona. Skutki te różnicuje jednak uniwersytecka tradycja.

● Liberalna tradycja uniwersytetu stanowi silną zaporę dla innowacji edukacyjnych inspirowanych centralnie. Zachowawczość uniwersytetu niemieckiego – jak twierdzą jedni, czy,

według innych, wierność wartościom usankcjonowanym historycznie – przyczyniła się do utworzenia w tym kraju sektora szkół zawodowych i, w konsekwencji, powstania dualnej struktury szkolnictwa wyższego.

Szczególnego podkreślenia wymaga fakt, iż polski uniwersytet lokuje się w kręgu tradycji liberalnej.

● Historycznie uwarunkowane nastawienie uniwersytetu profesjonalnego na edukację, które tu zaprezentowano na przykładzie Francji, czyni tego typu uczelnie bardziej otwartymi na przejmowanie innowacji edukacyjnych. Jest ono wspierane przez silniejsze niż w innych krajach podporządkowanie szkolnictwa władzom centralnym.

Przykład Francji wskazuje, że sprzężenie interesów i relatywnie odczuwanych korzyści uczelni z interesami szeroko pojętego otoczenia może sprzyjać przejmowaniu przez uniwersytety nowych idei. Otwarty pozostaje problem, w jakim stopniu jest to zastępowanie tradycyjnych wartości akademickich wartościami nowymi, w jakim stopniu zaś – wywołana koniecznością – realizacja dwóch zadań równoległe: tj. zadań wynikających z historycznego przesłania wolności w sferze nauki i nauczania oraz zadań wymuszanych przez otoczenie społeczne uniwersytetu – bez uszczerbku dla tych pierwszych.

*Dominacja potrzeb otoczenia w strategicznych celach rządu, formułowanych wobec szkolnictwa wyższego, prowadzi do coraz częściej wyrażanych obaw, iż w tym procesie „upraktyczniania” uniwersytetów zagubione zostaną konstytutywne cechy akademii (Carrier, Vught 1989).*

## Trwałość w adaptabilności

Sami animatorzy innowacji edukacyjnych stwierdzają, że poza założonym wzrostem liczby studentów i uczelni, skutki reform uniwersytetów rozpoczętych w latach sześćdziesiątych – przynajmniej w zakresie przybliżania programów kształcenia do potrzeb rynku pracy – były ograniczone. Również kontynuacja reform w późniejszym czasie nie przynosi rezultatów o znaczeniu przełomowym.

*Dla porządku trzeba zaznaczyć, że w początkowym okresie reformy wspierane były ogromnymi nakładami na edukację. W latach 1960 – 1968 wydatki na ten cel wzrosły o 150%, ustępując w budżetach niektórych krajów tylko środkom przeznaczanym na potrzeby militarne. Realizacja idei opartych na założeniu stałego wzrostu dotacji nastąpiła jednak w okresie drastycznych cięć budżetowych.*

*Zapaść finansowa po okresie „szoku paliwowego” mogła być jednym z powodów obserwowanego w wielu krajach Europy Zachodniej zwrotu w polityce edukacyjnej rządów. Od początku lat osiemdziesiątych zaznacza się powolny proces odstępowania od centralnego sterowania i przyznawanie uniwersytetom większego zakresu autonomii. Nowa strategia, strategia samoregulacji, opiera się na ulokowaniu władzy – ale i odpowiedzialności za realizację uprzednio wynegocjowanych zadań – wewnątrz systemu.*

*W praktyce oznacza to wycofywanie się rządów z drobiazgowego nadzoru nad przebiegiem realizacji procesu kształcenia na rzecz kontroli wyników pracy uczelni: jakości badań*

*i kształcenia. W ślad za tym idą mechanizmy oceny zewnętrznej przeprowadzanej przez specjalnie w tym celu powoływane komitety.*

Pomijając inne względy, również te o charakterze obiektywnym, uniwersytety – w swej istocie nastawione na realizację celów uwarunkowanych historycznie – wykazują ograniczoną podatność na zmiany. Co prawda, zmiany te mogą być z dużą łatwością i częstotliwością inicjowane wewnątrz systemu, jednak ich wprowadzanie napotyka liczne przeszkody. Dotyczy to również zadań mających inspirację zewnętrzną. Jak pokazują omówione przykłady, zadania te przyjmowane są z łatwością, lecz – jako nie naruszające struktury wewnętrznej – w sprzyjających okolicznościach równie łatwo mogą być odrzucone. Możemy to zaobserwować na przykładzie uniwersytetu francuskiego i działających w jego obrębie instytutów technicznych oferujących studia dwuletnie, a także programów ukierunkowanych na praktykę zawodową, realizowanych równoległe do uniwersyteckich. W podobny sposób nastąpiło przejście sektora studiów zawodowych przez uniwersytet brytyjski.

W opinii wielu badaczy (Clark 1983), o ograniczonej podatności uniwersytetów na innowacje inspirowane przez otoczenie zewnętrzne decydują dwie następujące cechy tych uczelni:

Pierwsza pozostaje w związku ze strukturą organizacyjną uniwersytetów. Wyznaczają ją poszczególne dziedziny wiedzy, prowadząc do powstania sieci niezależnych, luźno między sobą powiązanych komórek. Daje to możliwość łatwej rezygnacji z jednego ogniwa i zastępowania go innym bądź przyjmowania dodatkowych elementów, funkcji czy jednostek organizacyjnych bez szkody dla funkcjonowania całego systemu. Atomizacja, jako podstawa struktury, powoduje jej daleko posuniętą adaptabilność; pomimo przeobrażeń zachodzących w otoczeniu, w podstawowych swych zrębach uniwersytet pozostaje nie zmieniony.

Druga cecha decydująca o poziomie innowacyjności uniwersytetu wiąże się ze sposobem zarządzania tą instytucją. Ów zespół „semiautonomicznych” wydziałów, szkół, departamentów, działających niby małe suwerenne stany, charakteryzuje się krańcowym rozproszeniem władzy. Nastawienie na intensyfikację „produkcji wiedzy” sprawia, że władza administracyjna, zwykle ulokowana na szczycie struktury organizacyjnej, w szkolnictwie wyższym jest bardzo ograniczona. Cała sfera polityki naukowej i edukacyjnej wchodzi w zakres kompetencji uczonych oraz opiera się na ich autorytecie; administracji pozostają problemy finansowe i organizacja zaplecza dydaktyczno-badawczego. Mamy tu zatem do czynienia nie tyle z systemem hierarchicznym, ile z systemem negocjacyjnym, w którym istnieje utrwalone przez tradycję przekonanie o prawie jednostek oraz instytucji do decydowania o tym, co dla nich najkorzystniejsze.

Sumując, trzeba zauważyć, że o skutkach reformowania uniwersytetu zdecyduje stopień akceptacji cech konstytutywnych tej instytucji: wysokiego poziomu wewnętrznej autonomii, rozdrobnienia organizacyjnego i rozproszenia ośrodków władzy.

## **Jaki uniwersytet?**

Próbowałam ukazać, na przykładzie wybranych krajów Europy Zachodniej, zakres podatności uniwersytetów na podejmowane przez rządy próby powiązania kształcenia w tych instytucjach z potrzebami rynku. Jednak w praktyce uniwersytety – zachęcane różnymi instrumen-

tami i formami nacisku – podejmują tylko niektóre zadania, ale przeważnie nie odbywa się to kosztem odejścia od tych, które są uwarunkowane tradycją.

Istnieje pogląd, że przyszłość uniwersytetu leży w reformie, która zostanie dokonana w ramach procesów samoregulacji (Vught 1989). Te zaś opierają się na systemie wartości uznawanym przez środowisko uniwersyteckie. Warunkiem zmiany jest zatem akceptacja potrzeby reformy; a idąc dalej – poziom innowacyjności środowiska akademickiego. W tym kontekście ważne jest m. in. to, w jakim stopniu możliwe będzie wzniesienie się ponad lokalne partykularyzmy i spojrzenie na interesy uczelni jako zintegrowanej całości.

*„W naszych czasach uniwersytet jest tylko dyskusyjną administracyjną superstrukturą dla pewnej liczby praktycznych szkół: prawa, ekonomii, zarządzania, medycyny, administracji itp. Jeśli akademicy są w ogóle lojalni, to są lojalni wobec szkoły, a nie tej superstruktury, która jest przede wszystkim uciążliwą przeszkodą i niczym więcej” (Weiland 1990, s.12).*

Można przyjąć do wiadomości ten fakt i próbować minimalizować skutki istniejącego rozdrobnienia. Można jednak również podejmować próby poszukiwania sposobów zainteresowania środowiska akademickiego wewnętrznymi powiązaniem międzywydziałowymi. Znane są także przypadki daleko idącej ingerencji w tradycyjną dyscyplinową strukturę organizacyjną uniwersytetów. Jednego z przykładów tego ostatniego podejścia można szukać we Francji, gdzie doszło do usamodzielnienia się takich wielkich jednostek organizacyjnych uniwersytetu i utworzenia autonomicznych szkół<sup>4</sup>. Inne rozwiązanie – to odstępianie od wydziałowej struktury wewnętrznej; możemy je prześledzić na bliskim nam przykładzie warszawskiej Szkoły Głównej Handlowej.

Zazwyczaj w każdej dyskusji na temat zadań i funkcji uniwersytetu trzeba uwzględnić problem miejsca kształcenia zawodowego na poziomie wyższym w całościowo ujmowanym systemie edukacji. Wszystkie możliwe – spośród znanych – rozwiązania mają zalety, ale także ograniczenia:

– *Struktura dualna*: założona drożność. Taki przypadek mogliśmy obserwować w Holandii, gdzie ustawą z 1986 r. istniejącym szkołom zawodowym nadano status uczelni i uprawnienia do nadawania swoim absolwentom stopnia *Baccalaureus*. Teoretycznie studia zawodowe dawały uprawnienia do kontynuowania nauki na uniwersyteckich kursach II stopnia o profilu zawodowym. W praktyce jednak uniwersytety traktują studia zawodowe jako równoważne 1 – 2 latom studiów uniwersyteckich (Goedegebuure, Westerheijden 1991).

– *Struktura dualna*: dwa równoległe strumienie kształcenia i założony brak możliwości swobodnego przejścia między sektorem akademickim i nieakademickim. Zgodnie z takim założeniem powstały niemieckie *Fachhochschulen*. Uboczne skutki tego rozwiązania<sup>5</sup> doprowadziły do pewnego złagodzenia zasady rozłączności obu sektorów kształcenia.

<sup>4</sup> Pod koniec lat sześćdziesiątych Sorbona została podzielona na 13 uniwersytetów paryskich. W ślad za nią poszły pozostałe większe uniwersytety francuskie (Szarras 1987).

<sup>5</sup> Jak pisałam wcześniej (Wójcicka 1993), w początkowym okresie 30–40% pierwszych roczników absolwentów traktowało te 4-letnie studia jako szansę dostania się na uniwersytet: ukończenie *Fachhochschule* umożliwiała podjęcie studiów akademickich od II roku. Z szansy tej korzystali głównie ci, którzy nie mieli pełnej matury dającej wstęp na uniwersytet. Studia zawodowe były traktowane jako okrężna droga do dyplomu uniwersyteckiego.

– *Struktura dualna*: kierunek – integracja. W Wielkiej Brytanii przygotowywano się do tego przedsięwzięcia, usankcjonowanego na podstawie *White Paper* z 1991 r. (*Higher Education...1991*), konsekwentnie od wielu lat. Jedną z pierwszych prób w procesie zrównywania zadań edukacyjnych uniwersytetów i uczelni zawodowych było nadawanie niektórym politechnikom prawa do prowadzenia studiów drugiego stopnia, zastrzeżonego dotychczas dla uniwersytetów<sup>6</sup>.

*W nowej sytuacji zintegrowanego systemu rozważany jest problem podziału funkcji: powstaje pytanie, czy wszystkie uczelnie mają realizować pełne spektrum zadań stawianych przed szkolnictwem wyższym, czy też system jako całość – dokonując wewnętrznie podziału ról – ma ponosić odpowiedzialność za realizację tych zadań. I, mimo iż w oficjalnej retoryce wspierany jest ten drugi punkt widzenia, jednak w praktyce zaczyna zwyciężać bezpieczniejsze podejście instrumentalne, jako dające większe szanse przetrwania (King 1995).*

Wymienione dotychczas przykłady struktury dualnej łączy wspólna tendencja do przejmowania przez sektor zawodowy szkolnictwa wyższego cech uniwersytetów. Fakt ten musi budzić głębszą refleksję nad skutecznością takiego systemu edukacji z punktu widzenia przewidywanych i możliwych do osiągnięcia celów.

*Jest to zjawisko znane pod nazwą academic drift: szkoły zawodowe aspirują do roli uniwersytetów i podejmują próby przejmowania ich cech. Jako przykład może tu służyć eksperyment zastosowany w kilku landach w Niemczech, a polegający na łączeniu uniwersytetów i szkół zawodowych w „wielkie kombinaty”, funkcjonujące pod nazwą Gesamthochschulen. Na skutek aspiracji nauczycieli szkół zawodowych do podwyższenia własnego statusu m. in. poprzez nadawanie kursom kształcenia poziomu uniwersyteckiego, nastąpiło odejście od specyficznych zawodowych profili kształcenia, czyli od celu, w jakim je powołano. W rezultacie pozostałe landy odstąpiły od tworzenia Gesamthochschulen (Teichler 1994).*

Możemy również wskazać na odwrotny kierunek dążeń, przedstawiony na przykładzie uniwersytetu francuskiego: to uniwersytety realizujące ideę egalitaryzmu aspirują do elitarnego sektora zawodowego reprezentowanego przez „wielkie szkoły”.

Odrębną kwestię stanowi problem ścierania się poglądów i przenikania wzorów właściwych obu tym sektorom; dotyczy to również sytuacji wewnętrznej uniwersytetów francuskich. Preferowanie orientacji praktycznej, znajdujące wyraz w finansowaniu przez państwo programów kształcenia wychodzących naprzeciw potrzebom gospodarki, coraz powszechniej skłania ku opinii, iż „[...] podstawowe funkcje uniwersytetu, do których należy rozwój nauki i pielęgnowanie kulturowego dziedzictwa narodu, zanikają daleko w tle. W najbliższej przyszłości decydującym zadaniem dla francuskiego systemu studiów wyższych może się okazać kształtowanie równowagi między zastosowaniami wiedzy w praktyce i programami zorientowanymi

<sup>6</sup> Jako pierwszej prawo takie przyznano w 1973 r. Newcastle Polytechnic (Jones 1982).



na technikę, z jednej strony, a tradycyjnymi funkcjami kształcenia uniwersyteckiego – z drugiej” (Carrier, Vught 1989, s.166).

## Literatura

**Berning E., Schindler B.** 1993

*Diplomarbeit und Studium. Aufwand und Ertrag von Diplom- und Magisterarbeiten an Universitäten in Bayern.* München: IFH.

**Carrier D., Vught F.A.** van 1989

*Government and Curriculum Innovation in France.* W: Vught F.A. van (ed.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education.* EHP Series 7. London: Jessica Kingsley Publishers.

**Cerych L., Sabatier P.** 1986

*Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe.* Trentham Books.

**Clark B.R.** 1983

*Governing the Higher Education System.* W: Shattock M. (ed.): *The Structure and Governance of Higher Education.* Guilford: Society for Research into Higher Education.

**Gellert C.** 1993

*Structures and Functional Differentiation: Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe.* W: Gellert C. (ed.): *Higher Education in Europe.* London: Jessica Kingsley Publishers.

**Goedegebuure L.C.J., Westerheijden D.F.** 1991

*Changing Balances in Dutch Higher Education.* „Higher Education”, nr 4.

**Higher Education...** 1991

*Higher Education. A New Framework.* White Paper 5 (presented to Parliament). London.

**Jones P.** 1992

*CNAA Revises Part-time Study Rules.* „The Times. Higher Education – Supplement”, nr 530.

**Kerr C.** 1982

*The Uses of the University.* New York: MacMillan.

**King R.** 1995

*What is Higher Education for? Strategic Dilemmas for the Twenty-First Century University.* Paper to the Strategy, Quality and Direction: Making Policy Decisions in Higher Education. Conference, Nice, February 1995.

**Kupisiewicz Cz.** 1978

*Przemiany edukacyjne w świecie.* Warszawa: Wiedza Powszechna.

**Mommsen W.** 1980

*Eine Illusion von Freiheit.* „Deutsche Universitäts Zeitung”, nr 15.

**Musselin Ch.** 1992

*Steering Higher Education in France: 1981 – 1991,* „Higher Education in Europe”, nr 3.

**Neave G.** 1991

*The Reform of French Higher Education, or the Ox and the Toad a Fabulous Tale.* W: Neave G., Vught F.A. van (eds.): *Prometheus Bound: the Changing Relations between Government and Higher Education in Western Europe.* Oxford: Pergamon Press.

**Newman J.H.** 1990

*Idea uniwersytetu.* Warszawa: PWN.

**Szarras H.** 1987

*Francuskie szkolnictwo wyższe w połowie lat osiemdziesiątych.* Warszawa – Łódź: PWN.

**Teichler U.** 1994

*Różnorodność szkolnictwa wyższego w Niemczech: struktura dualna.* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.

**Weiland J.S.** 1990

*Kształtowanie Europy.* „Życie Szkoły Wyższej”, nr 9.

**Wójcicka M.** 1993

*Skutki reform systemów edukacyjnych (na przykładzie wybranych krajów).* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

**Zwischen...** 1991

*Zwischen regionaler Verantwortung und europäischer Dimension Fachhochschulen in Deutschland.* Köln. Opracowanie materiałów z konferencji naukowej Fundacji Maxa Taegera (materiał powielony).

## Jan Knyszewski Zmiany w programach kształcenia na wydziałach mechanicznych

Zmiany w programach kształcenia na wydziałach mechanicznych stały się faktem. Są tego różne powody. Według autora artykułu, jedną z podstawowych przyczyn jest zmiana wymagań wobec absolwentów tego kierunku studiów, związana z obecnymi potrzebami przemysłu i rozwojem nauki, a zwłaszcza nauk technicznych. W artykule przedstawiono, na przykładzie Wydziału Mechanicznego Politechniki Gdańskiej, kolejne etapy wprowadzania zmian lub nowych programów. Treścią analizy są: sylwetka absolwenta, struktury kształcenia, minima programowe, tygodniowe obciążenie studenta, udział w programach kształcenia wykładów w stosunku do innych zajęć oraz liczby godzin przedmiotów podstawowych, tzw. kanonu i przedmiotów specjalistycznych. Ponadto przeanalizowano proporcje zajęć na studiach magisterskich, inżynierskich, wieczorowych i zaocznych. Dane liczbowe przedstawione przez autora dostarczają informacji na temat różnic charakteru wykształcenia, występujących między absolwentami różnych rodzajów studiów (magisterskie – inżynierskie – stacjonarne – niestacjonarne). Pozwalają także wskazać na główne obszary rozbieżności w proporcjach treści kształcenia między kierunkami realizowanymi na wydziałach mechanicznych w różnych uczelniach.

## Wprowadzenie

**W programach kształcenia** zachodzą ostatnio coraz większe przeobrażenia. Zmiany te mogą następować w sposób naturalny, na skutek przechodzenia pewnych obszarów wiedzy do historii. Jako przykład może posłużyć zakończenie zajęć o maszynach parowych i usunięcie tego przedmiotu z programów nauczania. Zmiany naturalne przyjmowane są przez środowisko akademickie ze spokojem, ponieważ zwalniają się godziny nauczania w programach, które można wypełnić innymi zajęciami lub zmniejszyć obciążenie studentów.

Obecnie daje się zauważyć występowanie na wielu uczelniach tzw. zmian wymuszonych. Wymuszanie zmian następuje przez stosunkowo szybki rozwój nauki, przy czym nauki techniczne nie pozostają w tyle. Do innych przyczyn można zaliczyć reformowanie szkolnictwa po stosunkowo długim okresie zastoju, w czasie którego kształcono studentów na potrzeby wielkich zakładów pracy oraz wielkich biur projektowych i konstrukcyjnych. Obecnie powstaje coraz więcej małych zakładów, które potrzebują jednego lub dwóch inżynierów znających się na wszystkim. Uatrakcyjnienie studiów przez wydziały w celu przyciągnięcia jak największej liczby kandydatów jest również przyczyną zmian programowych wyrażających się w uruchamianiu nowych kierunków studiów lub specjalności, np. zarządzanie i marketing czy inżynieria i marketing. Mogą też wystąpić próby dopasowania struktury programów do programów zachodnioeuropejskich, w celu bardziej swobodnej wymiany studentów między uczelniami, ponieważ poważnym problemem przy przechodzeniu studentów z jednej uczelni do drugiej są różnice programowe. Różnice te mogą wynikać z różnej liczby godzin poświęconych na dany przedmiot lub odmiennego rozmieszczenia przedmiotów na różnych semestrach. Na zmiany programów wywierają również wpływ takie czynniki jak zwiększone zapotrzebowanie na studia inżynierskie na uczelniach technicznych lub na studia licencjackie na uniwersytetach.

Kwestia studiów inżynierskich na uczelniach technicznych jest od lat dyskutowana w środowisku akademickim bez wyraźnego ogólnego rozwiązania. Stanowi ona na tyle ważny problem w polskim szkolnictwie wyższym, że ostatnio zajęła się nim Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. Dokonywanie zmian w programach, ich modyfikacja lub tworzenie nowych programów odbywa się zwykle przy udziale grona profesorskiego – jako najbardziej doświadczonego zespołu w komisji programowej – oraz innych doświadczonych nauczycieli akademickich.

Pozwolę sobie przedstawić kilka uwag na temat tworzenia nowych programów kształcenia na wydziałach mechanicznych na tle programów tworzonych na Wydziale Mechanicznym Politechniki Gdańskiej.

### Sylwetka absolwenta

Jak powszechnie wiadomo, określenie sylwetki absolwenta jest jednym z najistotniejszych zadań stojących przed komisją programową. Określenie tej sylwetki jest zwykle poprzedzone seminariami dydaktycznymi z udziałem nauczycieli akademickich, środowisk studenckich i przedstawicieli różnych branż przemysłu. Na Wydziale Mechanicznym PG sylwetka absolwenta została określona następująco (Balawender 1994):

Wiedza zdobyta na studiach umożliwi absolwentowi rozwiązywanie problemów projekto-konstrukcyjnych, produkcyjnych i eksploatacyjnych. Uzyskane podstawy wiedzy ekono-

micznej, w powiązaniu z wiedzą techniczną, umożliwią mu kierowanie zespołami pracowniczymi i zakładami produkcyjnymi. Absolwent posiada umiejętność użytkowania i posługiwania się sprzętem komputerowym oraz dobrą znajomość przynajmniej jednego języka obcego, co pozwala mu na swobodne korzystanie z literatury obcojęzycznej. Absolwent Wydziału Mechanicznego będzie w stanie podjąć pracę w każdej dziedzinie przemysłu w kraju i za granicą. Duży zasób wiedzy podstawowej pozwoli mu na łatwe dostosowanie się do zmieniających się potrzeb rynku.

Zadaniem studiów inżynierskich jest ukształtowanie absolwenta zdolnego do wypełniania podstawowych zadań inżynierskich w zakresie technologii, projektowania, konstrukcji, eksploatacji i energetyki. Absolwent jest przygotowany do pracy w wielkich zespołach przemysłowych oraz w małych przedsiębiorstwach, a także może prowadzić własny warsztat czy fabrykę. Absolwent z dyplomem inżyniera ma możliwość podjęcia dalszego kształcenia na studiach magisterskich lub podyplomowych.

Studia magisterskie powiększają zakres wiedzy absolwenta studiów inżynierskich, co pozwala mu na samodzielne rozwiązywanie problemów badawczych stanowiących wstęp do ewentualnej dysertacji. Z tego powodu wiedza absolwenta ze stopniem magistra inżyniera jest pogłębiona oraz poszerzona o elementy wiedzy teoretycznej, a także o umiejętność prowadzenia prac laboratoryjnych. Absolwent studiów magisterskich może zatem podejmować pracę w szkolnictwie średnim i wyższym, w placówkach naukowo-badawczych oraz na każdym stanowisku inżynierskim.

## Struktura kształcenia

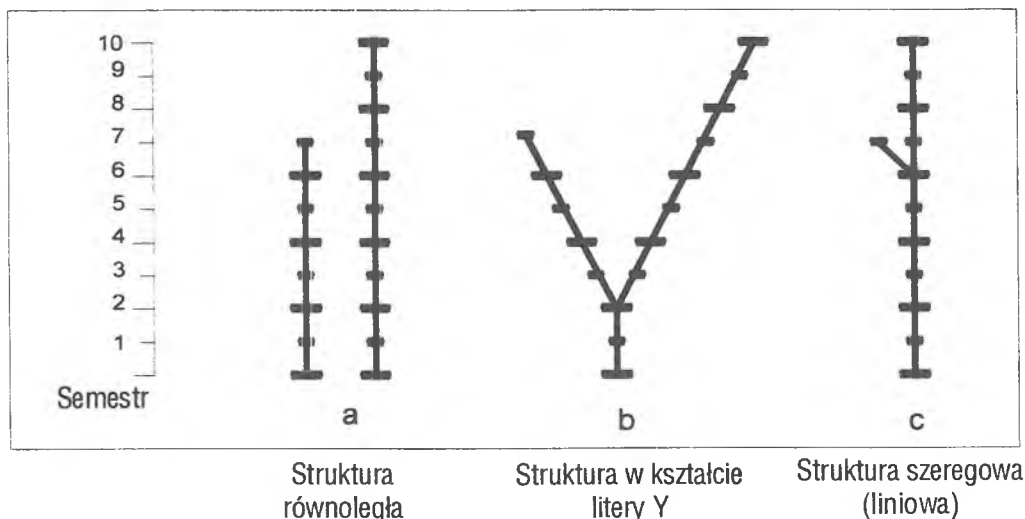
Kolejnym ważnym elementem podczas tworzenia programów, wynikającym z określonej sylwetki absolwenta, jest określenie różnic programowych między studiami magisterskimi i inżynierskimi. Chodzi głównie o to, aby program dla inżynierów nie był „ściśniętym programem” dla magistrów inżynierów, aby – jak to się mówi w żargonie akademickim – inżynier nie był „małym magistrzem”. Z tytułów uzyskiwanych przez absolwentów wynika, że magister inżynier jest również inżynierem, czyli powinien mieć tę samą wiedzę inżynierską co inżynier oraz dodatkowy zasób wiedzy głównie teoretycznej, pozwalającej mu na prowadzenie i opracowywanie samodzielnych prac badawczych, które mogą się zakończyć przysłą dysertacją.

Rozważania na ten temat sprowadzają się najczęściej do trzech charakterystycznych struktur kształcenia (rysunek 1):

- a) struktury równoległej;
- b) struktury w kształcie litery Y, rozgałęziającej się po I lub II roku studiów;
- c) struktury szeregowej (liniowej).

Struktura kształcenia równoległa (a) składa się z dwóch niezależnych programów nauczania. Nabór studentów odbywa się na dwa rodzaje studiów: inżynierskie i magisterskie. Studenci studiów inżynierskich i magisterskich nie mają wspólnych zajęć lub są one bardzo ograniczone. Z powodu różnic programowych, w tej strukturze występują duże trudności przy przechodzeniu studentów ze studiów inżynierskich na magisterskie i odwrotnie. W przypadku prowadzenia zajęć na studiach inżynierskich i magisterskich przez tych samych nauczycieli może wystąpić próba realizowania programów magisterskich przy zmniejszonej liczbie godzin dla studiów inżynierskich. W konsekwencji doprowadza to do kształcenia inżyniera jako „ma-

**Rysunek 1**  
Struktury kształcenia – studia magisterskie i inżynierskie



tego magistra”, co jest bardzo mocno krytykowane w środowisku akademickim. Struktura równoległa ma najwyższe koszty kształcenia, ale najłatwiej jest w niej budować program i prowadzić kształcenie. Rozwój tej struktury może prowadzić do powstania dwóch uczelni działających niezależnie od siebie, które mogą łatwo się rozłączyć organizacyjnie.

Struktura kształcenia w kształcie litery Y (b) stanowi układ pośredni między strukturami (a) i (c). Cechą charakterystyczną tej struktury jest to, że zwykle 1, 2, 3 lub 4 semestry są wspólne, po czym następuje rozdział na studia magisterskie i inżynierskie. Struktura ta charakteryzuje się niższymi kosztami kształcenia niż struktura równoległa.

Struktura (b) jest najczęściej stosowaną strukturą na polskich uczelniach technicznych (Czubak 1992; *Rozwój...* 1994; *Konferencja...* 1995). Przyjęły ją np.:

- Wydział Mechaniczny Politechniki Poznańskiej: 4 semestry wspólne, po których student może wybrać dalsze 3-letnie studia magisterskie lub 1,5-letnie studia inżynierskie;
- Wydział Mechaniczny Politechniki Wrocławskiej: 1 semestr wspólny dla studiów magisterskich i inżynierskich oraz Studium Technicznego;
- Wydział Mechaniczny Politechniki Łódzkiej: 2 semestry wspólne dla studiów magisterskich i inżynierskich;
- Wydział Mechaniczny Politechniki Krakowskiej: 3 semestry wspólne dla studiów magisterskich i inżynierskich;
- Wydział Mechaniczny Politechniki Gdańskiej: 2 semestry wspólne dla studiów magisterskich i inżynierskich.

Można sądzić, że przesuwanie na wyższe semestry rozdziału programów na inżynierskie i magisterskie spowoduje samoczynne przejście tej struktury studiów do struktury szeregowej.

Struktura szeregową (c) charakteryzuje się najniższymi kosztami kształcenia. Zajęcia są prowadzone wspólnie dla magistrów i inżynierów. Program studiów ułożony dla struktury

szeregowej jest w rzeczywistości programem dla studiów inżynierskich. Magistrowie, którzy też będą inżynierami, realizują wspólnie z inżynierami program studiów inżynierskich a następnie, na wyższych latach, przedmioty, które są przeznaczone tylko dla studiów magisterskich. Struktura szeregową studiów jest typowa dla szkolnictwa amerykańskiego (*Konferencja... 1995*). W takim układzie studiów nie ma możliwości przechodzenia studentów z jednego rodzaju studiów na drugi. Zaletą struktury szeregowej jest łatwy sposób realizacji uzupełniających studiów magisterskich. Absolwent studiów inżynierskich, zgłaszający się na uzupełniające studia magisterskie, dołącza do grupy studentów na studiach magisterskich i kontynuuje studia bez różnic programowych. Absolwent uzupełniający studia rozpoczyna zajęcia na semestrze, na którym studenci studiów inżynierskich wykonują pracę dyplomową. Dla studiów 3,5-letnich jest to semestr VII (rysunek 1). Wydaje się, że największą zaletą struktury szeregowej (poza najniższymi kosztami kształcenia) jest możliwość ustawicznego uzupełniania studiów magisterskich bez konieczności tworzenia osobnych grup dziekańskich (około 25 osób) oraz konstruowania specjalnych programów dla studiów uzupełniających. Oznacza to, że na studia uzupełniające mogą się zgłaszać nawet pojedyncze osoby.

Z drugiej strony, jeśli rozpatrujemy kwestię struktury pod kątem realizacji programu studiów, trzeba stwierdzić, że struktura szeregową jest najtrudniejsza w realizacji. Wspólne kształcenie dużych grup studentów (magistrów i inżynierów) wymaga dużych sal wykładowych, odpowiednio przygotowanych pod względem akustycznym i wyposażonych w wysokiej jakości sprzęt audiowizualny. Nauczyciele wykładający dla takich grup muszą się wykazać umiejętnością panowania nad salą pełną młodych ludzi. Egzaminacje prowadzone dla dużych grup (300, 400 lub 500 osób) stanowią dodatkowe utrudnienie dla nauczycieli. Z tych powodów struktura szeregową nie cieszy się w Polsce zbyt dużą popularnością.

## Minimum programowe

Następnym krokiem w tworzeniu programów jest określenie minimum programowego. Wynika to z faktu, że w każdym zawodzie istnieje pewien zasób podstawowej wiedzy określanej jako minimum. Bez tej wiedzy nie można uprawiać zawodu oraz uzyskiwać stopni zawodowych. W przeszłości sprawa była uproszczona, ponieważ ministerstwo narzucało minima programowe w postaci różnych wytycznych, które nie musiały być najlepszym rozwiązaniem, ale hamowały ustawiczne dyskusje na temat ważności poszczególnych przedmiotów, liczby godzin i miejsca w programie, tzn. zaliczenia ich do grupy przedmiotów podstawowych, tzw. kanonu lub do grupy przedmiotów specjalnościowych i kierunków dyplomowania. Obecnie Ministerstwo Edukacji Narodowej przekazało pełnomocnictwa w tej sprawie komisjom programowym uczelni. Określenie minimum programowego odbywa się zwykle na podstawie istniejących programów, ponieważ procesu nauczania nie można przerwać na czas tworzenia nowych programów, które muszą być włączane w sposób ciągły, z jednocześnie realizowanymi starymi programami. Oznacza to, że po rozpoczęciu realizacji nowych programów efekt ich zastosowania, w przypadku studiów magisterskich, będzie widoczny po pięciu latach.

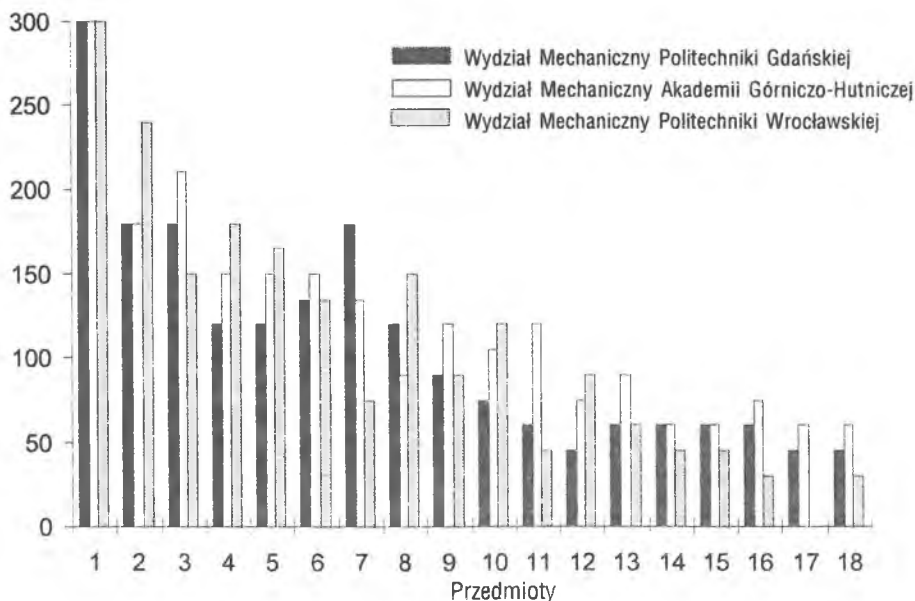
Spory wokół minimum programowego wskazują, że, aby nie popełnić poważnych błędów, należy przeprowadzić analizy programów na podobnych uczelniach i podobnych wydziałach. Takie analizy dobrze spełniają swoje zadanie, ponieważ nie ma racjonalnych powodów, dla których liczba godzin z jakiegoś przedmiotu (np. matematyki) różniłaby się zasadniczo na

podobnych wydziałach niezależnie od tego, czy uczelnia jest krajowa, czy zagraniczna. Przykład porównania liczby godzin kilkunastu podstawowych przedmiotów ilustruje rysunek 2.

**Rysunek 2**

Porównanie liczby godzin przeznaczonych na dany przedmiot na wydziałach mechanicznych\*

Liczba godzin ogółem



\* Nazwy przedmiotów i liczby godzin przeznaczonych na te przedmioty przedstawiono w tabeli 1.

Pewne różnice w liczbie godzin niektórych przedmiotów wynikają z tradycji danej uczelni lub istnienia katedr z dobrze wyposażonymi laboratoriami, a także popularnych (chętnie wybieranych) specjalności, w których uczelnia kształci na dalszych latach studiów. Zwykle po obliczeniu wartości średnich dla kilku lub kilkunastu szkół liczba godzin danego przedmiotu może się wahać w granicach  $\pm 15$ . Większe odstępstwa są dopuszczalne w wyjątkowo uzasadnionych przypadkach. Komisja Europejskiej Federacji Narodowych Stowarzyszeń Inżynierskich (FEANI), oceniająca polskie programy na uczelniach technicznych, uznała, że np. 300 godzin matematyki i 135 godzin fizyki w programach uczelni, które były akredytowane przez Europejską Federację Stowarzyszeń Inżynierskich, jest wielkością odpowiednią, bardzo podobną do liczby godzin w programach tradycyjnych uczelni zachodnioeuropejskich. Oznacza to, że zawartość procentowa matematyki i fizyki jest zgodna z wytycznymi Federacji (*Raport... 1994*).

Przykład kilku wybranych przedmiotów, będących przedmiotem sporów na uczelniach, które musi rozstrzygnąć Komisja Programowa przedstawia rysunek 3.

**Tabela 1**

Liczba godzin przeznaczonych na zajęcia z poszczególnych przedmiotów na wydziałach mechanicznych

Lp.	Przedmiot	Wydział Mechaniczny		
		Politechniki Gdańskiej	Akademii Górniczo-Hutniczej	Politechniki Wrocławskiej
1	Matematyka	300	300	300
2	Język angielski	180	180	240
3	Podstawy konstrukcji maszyn + CAD	180	210	150
4	Mechanika	120	150	180
5	Wytrzymałość materiałów	120	150	165
6	Fizyka	135	150	135
7	Technika wytwarzania	180	135	75
8	Materiałoznawstwo	120	90	150
9	Podstawy informatyki + MLAB + MCAD	90	120	90
10	Zapis konstrukcji + CAD	75	105	120
11	Elektrotechnika	60	120	45
12	Metrologia	45	75	90
13	Organizacja i zarządzanie + CIM	60	60	60
14	Przedmioty humanistyczne	60	60	45
15	Ekonomia	60	60	45
16	Technologia maszyn + CAM	60	75	30
17	Drgania mechaniczne	45	60	0
18	Chemia	45	60	30

Objaśnienie skrótów: CAD – komputerowe wspomaganie projektowania; CIM – komputerowe wspomaganie zarządzania; CAM – komputerowe wspomaganie produkcji; MLAB, MCAD – podprogramy wstępne.

Opisane analizy kończą się ustaleniem przez Komisję minimum programowych dla przedmiotów: humanistycznych, podstawowych ścisłych i podstawowych technicznych, czyli kanonu, na którego podstawie można budować siatkę godzin. Przedmioty wchodzące w skład minimum programowego są obowiązkowe niezależnie od kraju, uczelni czy wydziału. Kształtują one sylwetkę przyszłego inżyniera i dają studentowi podstawę do studiowania w ramach wybranej przez niego specjalności.

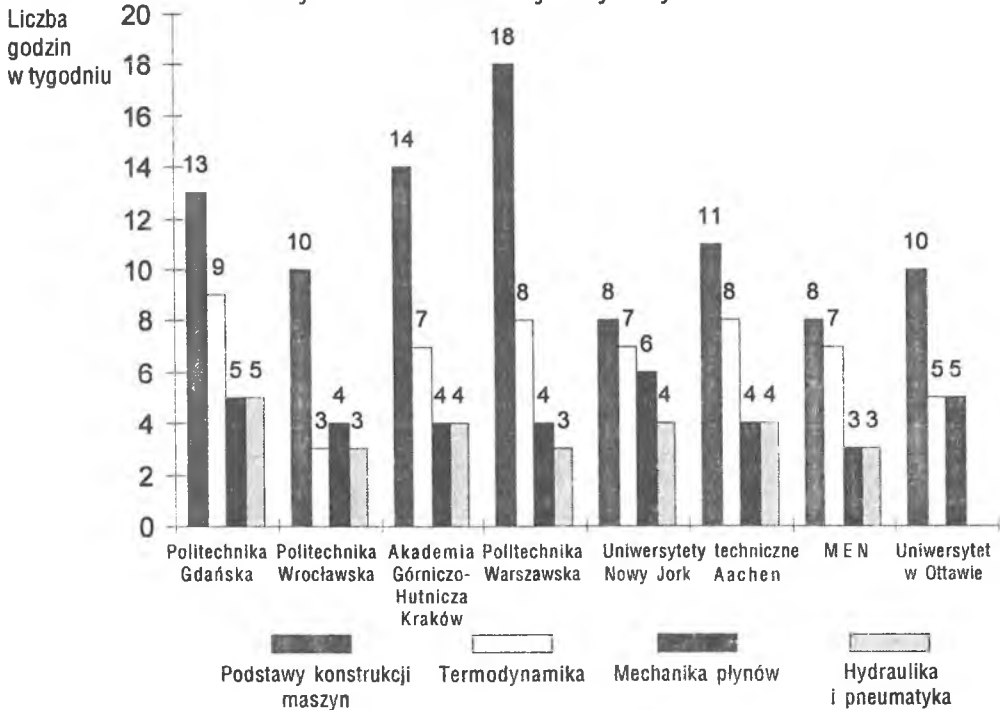
## Tygodniowe obciążenie studenta

Podczas układania nowych programów Komisja Programowa zwykle posługuje się wykresem tygodniowej liczby godzin w poszczególnych semestrach (rysunek 4). Przekroczenie pewnej maksymalnej liczby godzin w tygodniu powoduje nadmierne obciążenie studentów oraz brak czasu na pracę własną. Nadmierne obciążenie godzinowe może być przyczyną wzrostu skreśleń z listy studentów bądź powtarzania lat studiów.



Rysunek 3

Tygodniowa liczba godzin przeznaczanych na dane przedmioty na studiach magisterskich na wydziałach mechanicznych wybranych uczelni

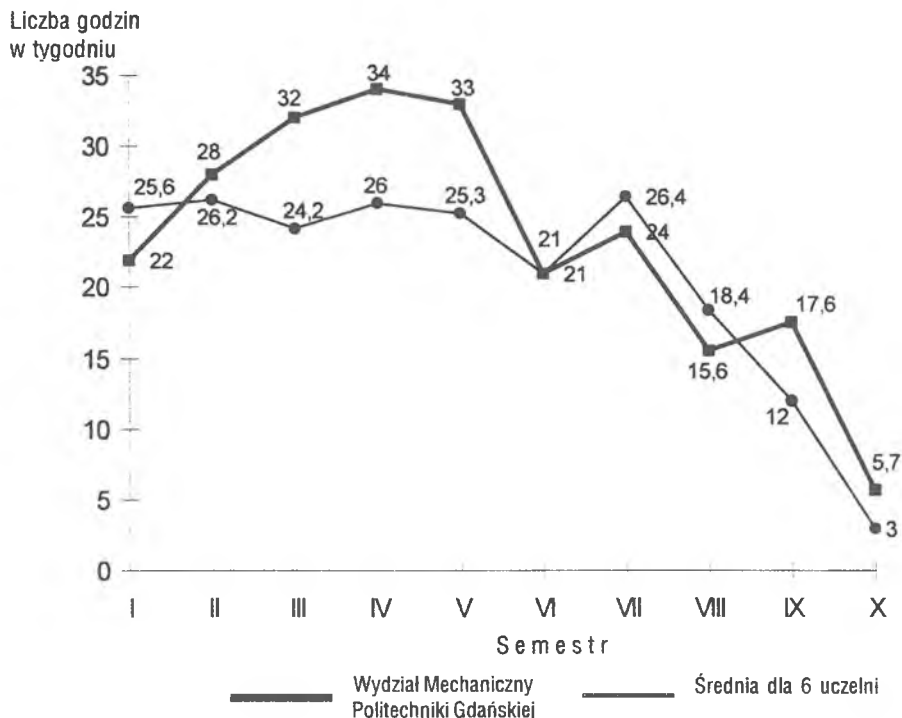


Nierównomierne obciążenie tygodniowe (rysunek 4) wynika z przyczyn metodologicznych. Studenci pierwszego semestru zwykle doznają pewnego rodzaju szoku związanego ze zmianą metod nauczania w porównaniu z metodami stosowanymi w szkołach średnich, do których byli przyzwyczajeni. Dlatego tygodniowa liczba godzin na pierwszym semestrze powinna wahać się w granicach 20 – 25. Na dalszych semestrach (II – V) liczba godzin może oscylować wokół 30, a w niektórych przypadkach osiągać 32, a nawet 34 godziny. Wyraźny spadek tygodniowej liczby godzin na VI semestrze można tłumaczyć zakończeniem zajęć przedmiotów „kanonu”. Na semestrach końcowych (VII – X) obciążenie tygodniowe studentów spada. Studenci na tych semestrach mają więcej ćwiczeń projektowych i laboratoryjnych, prac przejściowych oraz innych związanych z dużym udziałem pracy własnej.

Na ostatnim semestrze (X dla studiów magisterskich) studenci wykonują pracę dyplomową i mają zwykle 2 godziny konsultacji dyplomowych. Rysunek 4 pozwala na zorientowanie się o ogólnej liczbie godzin na danych studiach. Z danych statystycznych wynika, że na studiach magisterskich liczba godzin powinna się wahać w granicach 3200 – 3900. Jest to liczba nie powodująca nadmiernego obciążenia tygodniowego studenta. Czasami ogólna liczba godzin może się różnić między uczelniami o 200 – 400 godzin. Może to wynikać z faktu, że na uczelniach zachodnich nie ma w siatce godzin zajęć z wychowania fizycznego, a na niektórych także z języka obcego.

**Rysunek 4**

Obciążenie tygodniowe studentów Wydziału Mechanicznego Politechniki Gdańskiej w porównaniu z obciążeniem tygodniowym w sześciu uczelniach\*



\* Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie, Politechnika Wroclawska, Uniwersytet w Ottawie, Uniwersytet Techniczny w Aachen, City University, Uniwersytet w Hamburgu).

Przechodząc do układania siatek godzin należy rozpatrzyć udział wykładów audytoryjnych w stosunku do innego rodzaju zajęć: ćwiczeń, laboratoriów, projektów i seminariów. Tabela 2 przedstawia udziały procentowe wykładów w stosunku do innych zajęć. Przedstawione propozycje są stosunkowo stabilne. Niezależnie od rodzaju studiów, uczelni i kraju udział wykładów waha się w granicach 50%.

### Proporcje godzin dla różnych rodzajów studiów

Nie ma obecnie wytycznych do ustalania proporcji godzin między studiami magisterskimi, inżynierskimi, wieczorowymi i zaocznymi. Rysunek 5 przedstawia liczbę godzin w blokach tematycznych dla studiów: magisterskich, inżynierskich, wieczorowych i zaocznych Wydziału Mechanicznego Politechniki Gdańskiej. Najmniejsza liczba godzin na studiach zaocznych oraz mała liczba godzin na studiach wieczorowych wynika z dużego udziału pracy własnej, braku

**Tabela 2**  
 Udział procentowy wykładów w ogólnej liczbie zajęć na różnych uczelniach

Studia magisterskie	
AGH Kraków – Mechanika i budowa maszyn	42,9
Politechnika Wrocławska – Mechanika i budowa maszyn	57,3
Politechnika Gdańska – Informatyka	51,6
Politechnika Gdańska – Inżynieria środowiska	44,5
Politechnika Gdańska – Wydział Mechaniczny; programy stare	41,9
Politechnika Gdańska – Wydział Mechaniczny; programy nowe	45,4
Politechnika Szczecińska – Oceanotechnika	47,0
Wytyczne Ministerstwa Edukacji Narodowej (1986 r.)	42,5
	średnia
	47,85
Studia inżynierskie	
Uniwersytet Techniczny Berlin – Wydział Mechaniczny	54,5
RWTH Aachen – Wydział Budowy Maszyn	41,6
Politechnika Gdańska – Wydział Mechaniczny; programy stare	49,6
Politechnika Gdańska – Wydział Mechaniczny; programy nowe	42,8
Politechnika Szczecińska – Oceanotechnika	47,0
	średnia
	47,1

**Tabela 3**  
 Nazwy bloków przedmiotowych i liczby godzin dla różnych rodzajów studiów  
 na Wydziale Mechanicznym Politechniki Gdańskiej

Lp.	Bloki przedmiotowe	Rodzaj studiów			
		magisterskie	inżynierskie	wieczorowe	zaoczne
1	Nauki ścisłe i podstawowe	675	555	480	400
2	Mechanika techniczna	360	255	240	192
3	Przedmioty specjalnościowe	360	255	210	128
4	Technologie	255	255	180	160
5	Podstawy konstrukcji maszyn + CAD	255	255	180	160
6	Przedmioty ekonomiczno-humanistyczne	240	240	120	88
7	Termodynamika, mechanika płynów i hydraulika	240	165	135	112
8	Języki obce	240	180	120	64
9	Kierunki dyplomowania	240	120	120	64
10	Podstawy elektrotechniki i elektroniki	120	90	75	48

przedmiotu „wychowanie fizyczne”, ograniczenia liczby godzin przeznaczonych na nauczanie języka obcego i zmniejszenia udziału przedmiotów praktycznych, ponieważ studia te przewidziane są dla studentów pracujących, czyli mających mających praktykę zawodową (Knyszewski 1995).

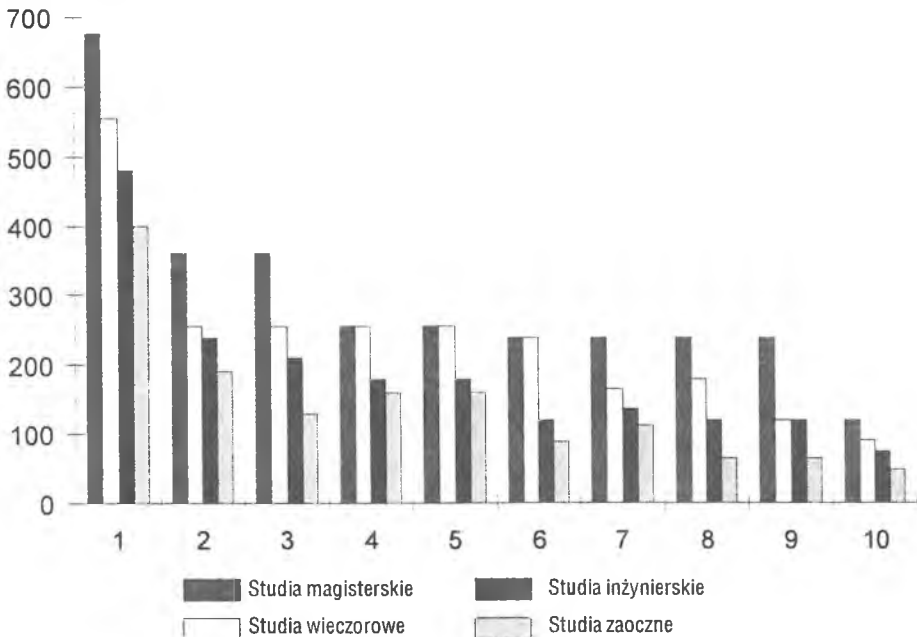
Na zakończenie należy oszacować proporcje między liczbą godzin przedmiotów podstawowych (tzw. kanonu) i przedmiotów specjalnościowych. Rysunek 6 przedstawia wykres słupkowy obrazujący proporcje między liczbą przedmiotów „kanonu” i specjalnościowych studiów magisterskich. Dla Politechniki Gdańskiej i Wrocławskiej liczba godzin nie obejmuje WF

i języków obcych. Godziny podane na słupkach są sumą godzin tygodniowych „kanonu” oraz sumą godzin specjalności i kierunków dyplomowania. Na górnej części rysunku przedstawione są całkowite liczby godzin studiów (bez WF i języków obcych; na te przedmioty na Wydziale Mechanicznym Politechniki Gdańskiej przeznaczona jest 420 godz). Komisje programowe poszczególnych uczelni mają stosunkowo dużą swobodę w ustalaniu proporcji, które zależą od tradycji szkoły, wyposażenia laboratoryjnego i odpowiedniej kadry. Istota proporcji leży w uznaniu przez Komisję, które przedmioty można zaliczyć do „kanonu” słuchanego obowiązkowo przez wszystkich studentów, a które do przedmiotów specjalnościowych i kierunków dyplomowania przeznaczonych dla grup studentów wybierających daną specjalność oraz kierunek dyplomowania.

### Rysunek 5

Liczby godzin w blokach przedmiotowych dla różnych rodzajów studiów na Wydziale Mechanicznym Politechniki Gdańskiej\*

Liczba godzin ogółem  
Bloki przedmiotowe

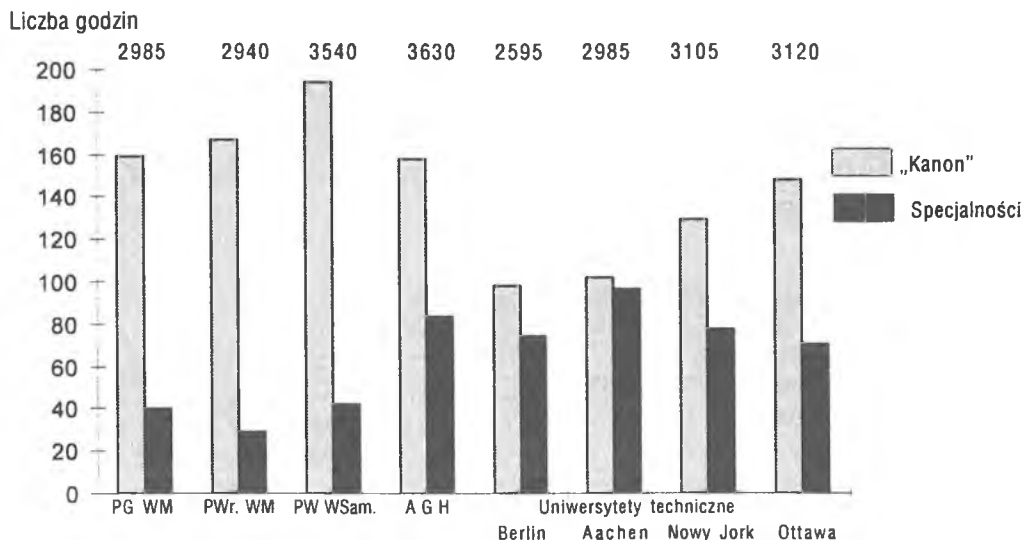


\* Nazwy bloków przedmiotowych podane są w tabeli 3.

Ogólną zasadą jest założenie, że w „kanonie” powinny się znaleźć przedmioty humanistyczne, ścisłe i podstawowe techniczne. Przy czym przedmioty podstawowe techniczne powinny zawierać w swojej treści zasady mechaniki ciała stałego, podstawy materiałoznawstwa i technik wytwarzania, podstawy projektowania i konstruowania maszyn oraz podstawy termodynamiki. Poza tym do nauk podstawowych technicznych, na wydziałach mechanicznych, zaliczane zwykle są podstawy elektrotechniki i elektroniki.

### Rysunek 6

Tygodniowa liczba godzin przeznaczanych na przedmioty podstawowe oraz na specjalności w wybranych uczelniach



Do przedmiotów specjalnościowych i kierunków dyplomowania zalicza się zwykle przedmioty dające studentom szczegółową wiedzę o maszynach i urządzeniach oraz wytwarzaniu i eksploatacji maszyn i urządzeń. Analiza programów specjalności i kierunków dyplomowania nie jest przedmiotem tego opracowania.

## Literatura

**Balawender A.** i in. 1994

*Założenia do programów kształcenia na Wydziale Mechanicznym.* Gdańsk: Politechnika Gdańska, materiał nie publikowany.

**Czubak A.** 1992

*Informator Wydziału Inżynierii Mechanicznej i Robotyki Akademii Górniczo-Hutniczej 1992/1993.* Kraków; AGH.

**Konferencja...** 1995

*Konferencja dziekanów Wydziałów Mechanicznych uczelni technicznych.* Materiały pokonferencyjne. Wrocław.

**Knyszewski J.** 1995

*Characteristics of BSc and MSc (Diploma) Engineering Degree Courses at the Faculty of Mechanics of the Technical University of Gdańsk.* Gdańsk: Politechnika Gdańska.

**Raport ...** 1994

*Raport Europejskiej Federacji Narodowych Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych.* Paryż.

**Rozwój...** 1994

*Rozwój kształcenia na kierunku studiów Mechanika i Budowa Maszyn.* Warszawa.

# Stanisław Macioł, Barbara Minkiewicz

## Aktywność edukacyjna i zawodowa studentów Szkoły Głównej Handlowej

Zjawisko podejmowania pracy przez studentów studiów dziennych jest coraz bardziej powszechne. Studenci pracujący są prawie na wszystkich latach studiów, chociaż głównie – co oczywiste – na IV i V roku. Coraz częściej korzystają oni z propozycji oferowanych na rynku „szkoleniowym” przez różne pozauczelniane jednostki kształcące. Są więc niezwykle aktywni zarówno pod względem zawodowym, jak i edukacyjnym.

Na podstawie badania przeprowadzonego na próbie liczącej ponad 500 studentów Szkoły Głównej Handlowej autorzy przedstawiają aspiracje respondentów w tym zakresie, a także rozważają, czy wprowadzony w wyniku reform – nowy system kształcenia ułatwia ich realizację. Przedmiotem szczególnego zainteresowania autorów są motywy podejmowania przez młodzież pracy w czasie studiów, korzyści, jakie daje im praca, a także oczekiwania zawodowe studentów największej uczelni ekonomicznej w Polsce.

### Wprowadzenie

**Jednym z ważniejszych tematów badawczych** realizowanych w ostatnich latach w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie jest temat „Kształcenie ekonomistów a wymagania rynku pracy”. W jego ramach, na początku 1995 r., przeprowadziliśmy badania aktywności zawodowej studentów naszej uczelni. Poprzednie badanie, przeprowadzone w 1993 r. wśród absolwentów uczelni ekonomicznych i zatrudniających ich zakładów pracy<sup>1</sup>, dotyczyło sytuacji na rynku pracy ekonomistów, głównie w aspekcie przydatności wiedzy zdobytej w czasie studiów w pracy zawodowej oraz stopnia wykorzystania kwalifikacji absolwentów.

Celem badań prowadzonych wśród studentów było rozpoznanie potrzeb w zakresie kształcenia (wybory kierunków, ścieżek studiów i dyplomów) oraz oczekiwań odnoszących się do zatrudnienia (m.in. rodzaj pracy, formy zatrudnienia, wymagania pracodawców, oczekiwane a otrzymywane przez studentów pracujących wynagrodzenie). Informacje na ten temat mogą ułatwić młodzieży uzupełnienie niektórych, najczęściej wymaganych przez pracodawców, kwalifikacji: bądź bezpośrednio związanych z programem studiów, bądź też wykraczających poza ten program.

<sup>1</sup> Zob. S. Macioł, B. Minkiewicz: *Kształcenie ekonomistów a wymagania rynku pracy (raport z badań)*. W: „Studia i Materiały”, tom 61, ORSE SGH, Warszawa 1994.

## Charakterystyka badanej zbiorowości studentów

Badania ankietowe zostały przeprowadzone w 1995 r. wśród studentów IV i V roku studiów dziennych w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Studenci IV roku byli pierwszym rocznikiem studiującym według zreformowanego programowo i organizacyjnie systemu kształcenia. Słuchacze V roku byli natomiast ostatnim rocznikiem studiującym w ramach starej, wydziałowej struktury organizacyjnej SGH.

Z prawie 1200 ankiet rozprawdzonych wśród studentów otrzymaliśmy 544 wypełnione ankiety. Wskaźnik zwrotu ankiet wyniósł więc ponad 45%. Można go uznać za wysoki, jeśli uwzględnimy anonimowy charakter ankiety oraz sposób jej wypełniania – poza zajęciami dydaktycznymi (na lektoratach ankiety zostały tylko rozdane słuchaczom).

Z całej populacji około 800 osób studiujących na IV roku studiów w SGH uzyskaliśmy odpowiedzi od 284, czyli od ponad 35% studentów tego rocznika. Z kolei spośród wszystkich słuchaczy ostatniego roku studiów otrzymaliśmy prawie 30% odpowiedzi. Wskaźnik zwrotu ankiet był tu jednak wyższy (blisko 60%), gdyż, z powodu niższej frekwencji na zajęciach, ankiety rozprawdzono tylko wśród około 400 studentów V roku.

Wśród badanych stosunkowo najliczniejsze grupy stanowili studenci V roku dawnego Wydziału Handlu Zagranicznego (23,7%) oraz studenci IV roku deklarujący chęć ukończenia kierunku finanse i bankowość (21,3%)<sup>2</sup>. Kierunek zarządzanie i marketing zamierzało ukończyć 12,1%, a kierunek menedżerski – 9,6% badanych studentów. Inne kierunki studiów reprezentowane były w badaniu przez niewielki odsetek respondentów. Interesującym zjawiskiem jest pojawienie się grupy młodzieży, która studiuje przedmioty wchodzące w skład minimum programowych dwóch kierunków studiów. W naszych badaniach były to 33 osoby. Możliwość zdobycia szerszego wykształcenia, zwiększającego w przyszłości szanse zdobycia atrakcyjniejszej pracy, jest niewątpliwie zasługą nie tylko ambicji i motywacji osób studiujących, ale także podstawowych zasad reformy studiów w SGH, tj. indywidualizacji kształcenia i elastyczności programowej studiów.

Wśród respondentów przeważały kobiety (53%) oraz młodzież wielkomiejska. W Warszawie mieszkała bowiem ponad połowa badanych, a w innych miastach wojewódzkich około 13%. Z miejscowości do 20 tys. mieszkańców pochodziło tylko około 11%, w tym ze wsi – niecałe 6% badanych. Pozostali mieszkali na stałe w miastach liczących powyżej 20 tys. mieszkańców (ponad 22%) lub nie podali miejscowości zamieszkania (3,5%).

Warto odnotować, że odsetek mężczyzn i kobiet pochodzących z poszczególnych kategorii miejscowości był bardzo zbliżony.

## Preferencje młodzieży w wyborze uczelni i kierunku kształcenia

Istotną przesłanką sukcesu w studiach jest ich właściwy i odpowiednio umotywowany wybór. W aspekcie przyszłej kariery zawodowej duże znaczenie ma również wybór samej uczelni,

<sup>2</sup> Po zniesieniu obowiązku zapisywania się na konkretny kierunek oznacza to, że studenci swoją „ścieżkę studiów” budowali głównie z przedmiotów objętych minimum programowym tego kierunku studiów.

w której zdobędzie się dyplom. Dlatego też spytaliśmy studentów m.in. o to, dlaczego zdecydowali się właśnie na Szkołę Główną Handlową oraz czemu wybrali studiowany przez siebie kierunek. Na oba pytania można było udzielić odpowiedzi wielokrotnej, ze wskazaniem stopnia ważności poszczególnych motywów podanych w ankiecie. Respondenci mogli także poszerzyć kafelety tych pytań o własne, nie uwzględnione przez nas w kwestionariuszu przyczyny wyboru uczelni i kierunku kształcenia.

### Wybór uczelni

Z badań wynika, że o wyborze SGH przez badaną młodzież zdecydowały cztery główne czynniki. W kolejności były to: zestaw kierunków studiów oferowanych przez tę uczelnię (20,8% wskazań), zainteresowanie studiami ekonomicznymi (19,1%), pozycja SGH na rynku usług edukacyjnych (18,6%) oraz zapotrzebowanie gospodarki na ekonomistów (17,5%).

Wymienione czynniki można podzielić na bezpośrednio związane z SGH i jej ofertą dydaktyczną oraz na związane pośrednio. Za te ostatnie można uznać ogólnie wyrażane zainteresowanie studiami ekonomicznymi oraz przekonanie o istniejącym zapotrzebowaniu gospodarki na ekonomistów.

Warto dodać, że dla prawie 6% badanych studentów najważniejszym motywem wyboru studiów w SGH była ranga zawodu ekonomisty. Zdaniem ponad 8% respondentów o wyborze przez nich konkretnej uczelni zdecydował przypadek. Tradycje rodzinne odegrały natomiast główną rolę u co pięćdziesiątego badanego studenta.

Przytoczona powyżej hierarchia motywów wyboru studiów w SGH została ustalona na podstawie jednej odpowiedzi (motyw główny) i różni się ona – w sposób znaczący – od hierarchii ustalonej na podstawie odpowiedzi wielokrotnych.

Analiza odpowiedzi wielokrotnych na pytanie „Co zdecydowało, w Pana(i) przypadku, o wyborze studiów w SGH” wykazała, że najczęściej deklarowanym motywem była wysoka pozycja uczelni na rynku usług edukacyjnych. Taką opinię wyraziło bowiem prawie 46% badanych studentów. Ze zbliżoną częstotliwością studenci podkreślali też zapotrzebowanie gospodarki na ekonomistów (ponad 44% wskazań). Ponadto istotnymi motywami wyboru SGH były oferta edukacyjna szkoły, czyli oferowany zestaw kierunków kształcenia (blisko 39%), oraz zainteresowanie studiami ekonomicznymi (ponad 33% odpowiedzi). Ranga zawodu ekonomisty okazała się być istotna dla ponad 22% badanych. Studenci rzadziej wybierali studia w SGH z uwagi na funkcjonujący w niej system studiowania (13,4%) oraz ze względu na tradycje rodzinne (9,9%). Dość często jednak jako przyczynę wyboru tej uczelni podawali „przypadek” i (ponad 16% wskazań).

Rozpatrując motywy wyboru uczelni według płci można stwierdzić, że wśród mężczyzn dominującym motywem podjęcia studiów w SGH była wysoka pozycja tej uczelni w środowisku akademickim (53,9%), natomiast wśród kobiet takim motywem było zapotrzebowanie gospodarki na ekonomistów (44,6%). Ponadto mężczyźni wykazywali również nieco większe zainteresowanie studiami ekonomicznymi (38,9%) niż kobiety (28,6%). Z kolei kobiety bardziej doceniały znaczenie zestawu kierunków studiów oferowanych przez SGH (taką opinię wyraziło 41,4% kobiet i 36,1% mężczyzn).



## Wybór kierunku studiów

Młodzież przyjmowana na studia w SGH od 1991 r. nie jest już zobowiązana do wyboru kierunku studiów w momencie składania dokumentów. Zgodnie z nowym kształtem organizacyjno-programowym studiów, rekrutację przeprowadza się nie na poszczególne kierunki, lecz ogólnie do uczelni. Reformując studia, utworzono bowiem 3-semesteralne Studium Podstawowe, o programie wspólnym dla wszystkich. Po jego zaliczeniu młodzież kontynuuje naukę w ramach Studium Dyplomowego, w którym również nie zapisuje się na konkretny kierunek studiów. Studia mają charakter wynikowy, co oznacza, że dopiero po zaliczeniu minimum programowego wymaganego dla określonego kierunku oraz napisaniu i obronie pracy magisterskiej (licencjackiej) otrzymuje się dyplom danego kierunku studiów.

Jakkolwiek w momencie składania dokumentów badani studenci IV roku nie byli zobowiązani do wyboru określonego kierunku, to prawie 30% z nich już wówczas wiedziało, jaki kierunek wybierze. Osoby te miały więc od początku ukształtowane preferencje kierunkowe. Zdecydowana większość badanych (62%) decyzję o wyborze kierunku studiów podjęła jednak później<sup>3</sup>.

Bardziej interesujące są wypowiedzi studentów V roku, którzy przy wyborze uczelni musieli także deklarować wybór określonego kierunku. Ponad 75% z nich stwierdziło, że wybór kierunku kształcenia dokonany przed podjęciem studiów okazał się właściwy. Przeciwnie zdanie miało prawie 12%. Fakt, iż spośród 544 badanych 30 osób było niezadowolonych z wybranego przed laty kierunku studiów dość wyraźnie przemawia na korzyść rozwiązania przyjętego w reformie studiów. Zgodnie z nim młodzież od początku studiów nie musi być przypisana do jednego kierunku. Na wyższych latach studiów – mając większe rozeznanie w programie kształcenia i w sytuacji na rynku pracy – znacznie łatwiej dokonać przemyślanego i właściwego wyboru kierunku studiów.

W uzasadnieniu dokonanego wyboru określonego kierunku studiów badani studenci wymieniali najczęściej dwa czynniki: perspektywę uzyskania atrakcyjnej pracy po ukończeniu studiów (69,3% odpowiedzi wielokrotnych) oraz sytuację na rynku pracy, wyrażającą się w zapotrzebowaniu na absolwentów tego kierunku (56,1%). Czynniki te na pierwszym miejscu – jako główny motyw wyboru kierunku studiów – podało odpowiednio 37,1% i 26,8% badanych. Dla co siódmego badanego studenta podstawowe znaczenie miał zestaw dyscyplin tworzących minimum programowe danego kierunku. Można przyjąć, że osoby te wybrały kierunek, który w największym stopniu umożliwia im studiowanie zgodnie z zainteresowaniami.

Kolejność czynników decydujących o wyborze kierunku studiów przez mężczyzn i przez kobiety była identyczna. Mężczyźni jednak stosunkowo częściej niż kobiety podkreślali znaczenie zapotrzebowania na absolwentów danego kierunku (57,5%) oraz zestawu przedmiotów kierunkowych – 35,2% (dla kobiet wskaźniki te wynoszą odpowiednio: 47,4% i 24,7%).

Należy również odnotować, że zestaw dyscyplin objętych programem kształcenia na danym kierunku studiów, jako motyw wyboru tego kierunku, był 2,5-krotnie częściej podkreślany przez studentów IV roku (40,5%) niż studentów V roku (16,0%). To zjawisko również

<sup>3</sup> 4,3% badanych studentów IV roku studiów podało, że musieli wybrać kierunek studiów w momencie składania dokumentów o przyjęcie na studia.

Wynika stąd, że byli to studenci, którzy mieli opóźnienia w studiach bądź przyszli z innej uczelni.

świadczy o wpływie reformy studiów na preferencje studenckie związane z wyborem kierunku kształcenia.

## Znajomość języków obcych i obsługi komputera oraz inne kwalifikacje badanych studentów SGH

Jednym z celów prowadzonych badań nad aktywnością zawodową studentów SGH było uzyskanie informacji na temat posiadanych przez nich umiejętności. Pragnęliśmy m.in. poznać stopień znajomości języków obcych oraz opanowania umiejętności korzystania z komputera. Umiejętności te powszechnie uznaje się za niezbędne lub bardzo pożądane przez pracodawców zatrudniających absolwentów i studentów szkół wyższych, w tym zwłaszcza uczelni ekonomicznych.

Znajomość języków obcych, głównie angielskiego i rosyjskiego, jest wśród badanych studentów powszechna. Jest to zrozumiałe, gdyż są to studenci ostatniego i przedostatniego roku studiów, którzy przez wiele lat uczyli się języków. Językiem angielskim biegle lub swobodnie włada blisko 72% badanej młodzieży (w tym biegle 30,9%), natomiast językiem rosyjskim ponad połowa badanych posługuje się swobodnie, a około 20% – biegle.

Blisko 47% młodzieży deklaruowało znajomość języka niemieckiego, w tym bieglą – 25%. Z kolei językiem francuskim posługiwało się około 18% badanych, w tym 15% – swobodnie lub biegle.

„Znajomość” komputera relatywnie częściej podkreślali badani mężczyźni niż kobiety. Najlepiej wśród respondentów wypadła znajomość przynajmniej jednego edytora tekstów. Posiadała ją ponad 91% studentów i prawie 86% studentek.

Komputerowe programy bazy danych znała ponad połowa mężczyzn i blisko 42% kobiet, a programy księgowo – odpowiednio: około 37% mężczyzn i ponad 30% kobiet. Komputerowe programy księgowo stosunkowo lepiej znali studenci IV roku (39,8%) niż studenci V roku studiów (24,5%). Zdecydowana większość badanych studentów posiadała też prawo jazdy. Relatywnie częściej mieli je mężczyźni (82,6%) niż kobiety (68,3%) oraz słuchacze V roku (80,2%) niż studenci IV roku studiów (70,4%).

Poza znajomością języków obcych oraz programów komputerowych badana młodzież posiadała liczne dodatkowe uprawnienia (kwalifikacje). Zdecydowana większość z tych uprawnień została zdobyta na kursach zawodowych, bezpośrednio dotyczących m.in.: rynku kapitałowego, finansów, bankowości, księgowości, marketingu i zarządzania.

Z danych przedstawionych w tabeli 1 wynika, że największa liczba badanych ukończyła kursy językowe, przy czym 20 osób złożyło egzamin FCE, a 4 – TOEFL.

Na szczególne podkreślenie zasługuje aktywność studentów SGH w zakresie zdobywania uprawnień maklerskich. Spośród badanych osób 23 posiadały licencję maklera papierów wartościowych, a 12 ukończyło kurs maklera giełdowego. Ponadto po dwóch studentów miało ukończone kursy doradców inwestycyjnych i agentów ubezpieczeniowych.

10 badanych studentów zdobyło uprawnienia nauczyciela przedmiotów ekonomicznych dzięki ukończeniu Studium Pedagogicznego SGH<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Studium to umożliwia młodzieży zdobycie wykształcenia pedagogiczno-metodycznego, które, w połączeniu z wykształceniem ekonomicznym, daje prawo do nauczania w liceach zawodowych.

**Tabela 1**

Najczęściej wymieniane kursy oraz dodatkowe uprawnienia (kwalifikacje) badanych

Rodzaj uprawnień	Liczba wskazań
Kursy językowe (w tym: TOEFL – 4; FCE – 20);	55
Licencja maklera papierów wartościowych	23
Kurs maklera giełdowego	12
Nauczyciel przedmiotów ekonomicznych	10
Kurs marketingu międzynarodowego	9
Trening doskonalenia obsługi klienta (kurs technik sprzedaży)	9
Kurs komputerowy	8
Pilot wycieczek zagranicznych	8
Patent żeglarski, sternik jachtowy	8
Instruktor narciarstwa, nurek	7
Strategie zarządzania firmą	5
Kurs księgowości	4
Studia specjalne SGH	3
Kurs zarządzania zasobami ludzkimi	3
Kurs dla doradców (Centrum Prywatyzacji)	3
Stenografia	3

Warto odnotować, że – poza doskonaleniem umiejętności ściśle zawodowych, np. obsługi klienta/technik sprzedaży (9 osób), znajomości programów komputerowych (8 osób), strategii zarządzania firmą (5 osób) czy ukończenia kursów księgowości (4 osoby) – badani studenci wykazali się również uprawnieniami zdobytymi w dziedzinach „pozanaukowych”, głównie sportowych.

Reasumując należy stwierdzić, że 544 badanych studentów SGH miało na swym koncie w sumie około 200 ukończonych różnych kursów lub zdobytych uprawnień specjalistycznych.

## Plany podniesienia kwalifikacji zawodowych

Jedno z pytań ankiety przeprowadzonej wśród studentów ostatnich dwóch lat studiów dziennych w SGH brzmiało: „Jakie studia, kursy i szkolenia chciał(a)by Pan(i) ukończyć, aby podnieść swoje kwalifikacje zawodowe?”. Pytanie to należało do tzw. pytań otwartych, co oznacza, że badani mogli podać wiele różnych odpowiedzi. Po pogrupowaniu, przedstawiliśmy je w tabeli 2.

Na 544 badanych studentów uzyskaliśmy 503 propozycje (plany) ukończenia różnego rodzaju kursów, studiów i szkoleń specjalistycznych. Nie oznacza to jednak, że prawie każdy respondent zamierzał podnosić swoje kwalifikacje – wśród badanych byli tacy, którzy wymieniali po kilka kursów i szkoleń.

Plany badanych w zakresie podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia umiejętności zdecydowanie najczęściej obejmowały kursy komputerowe (120 wskazań) oraz kursy języków obcych (100). Na trzecim miejscu znalazły się kursy księgowości (49 wskazań).

**Tabela 2**  
 Plany podniesienia kwalifikacji zawodowych badanych:  
 najczęściej wymieniane kursy i szkolenia

Rodzaj kursu/szkolenia	Liczba wskazań
Kursy komputerowe	120
Kursy językowe	100
Kurs księgowości	49
Kurs doradcy inwestycyjnego	31
Kurs maklerski	26
Maszynopisanie	26
Prawo (kursy, studia podyplomowe, drugi fakultet)	25
Programy: MASTERE i MBA w SGH lub w uczelni zagranicznej	17
Studia podyplomowe i doktoranckie z finansów	17
Studia w zakresie zarządzania (w różnych formach)	13
Prawo jazdy	9
Wyższa Szkoła Administracji Publicznej	8
Praktyki w bankach oraz innych firmach krajowych i zagranicznych	8
Studia za granicą	8
Kurs biegłego rewidenta	6
Kurs obsługi klienta	4

Wyjaśnienie tego zjawiska wydaje się dość proste. W pracy zawodowej (i w życiu) coraz bardziej niezbędna jest dobra znajomość języka obcego, a nawet dwóch języków. Jak wiadomo, zdecydowana większość studentów swobodnie lub biegle posługuje się językiem angielskim. Dlatego też konkurencja na absolwenckim rynku ofert pracy z wymaganym językiem angielskim jest bardzo silna i szanse jej wygrania mają głównie osoby z bardzo dobrą znajomością tego języka. Gdy się natomiast zna biegle inny język zachodni, a najlepiej dwa języki (w tym angielski), znacznie łatwiej uzyskać atrakcyjną pracę. W Polsce rośnie bowiem liczba firm zagranicznych poszukujących absolwentów studiów ekonomicznych ze znajomością języka niemieckiego, francuskiego czy włoskiego. Badani studenci rozumieją tę sytuację i dlatego tak licznie planują ukończenie kursów języków obcych.

Podobnie jest z kursami komputerowymi. Wyniesiona ze studiów znajomość komputera, edytorów tekstów, programów bazy danych i programów księgowych jest – w odczuciu badanej młodzieży – niewystarczająca. Istnieje więc potrzeba udziału w szkoleniach organizowanych poza uczelnią.

Na studenckich (i absolwenckich) giełdach pracy pojawia się znaczna liczba ofert zatrudnienia w księgowości. Uczelnia nie przygotowuje jednak bezpośrednio do tego typu pracy. Stąd też obserwujemy duże zainteresowanie badanych studentów kursami księgowości, a nawet kursami na biegłego rewidenta (6 chętnych).

Przeprowadzone przez nas badania dość jednoznacznie wskazują na dużą popularność kursów maklerskich wśród studentów SGH. Poza podaną wcześniej grupą 23 studentów mających już licencję maklera oraz grupą 12 osób z ukończonym kursem maklerskim, kolejne 26 osób zamierza uczestniczyć w takim kursie.

Znacząca liczba studentów chciałaby również w przyszłości ukończyć kurs doradcy inwestycyjnego (31 osób). Jak jednak wykazuje dotychczasowa praktyka, uzyskanie licencji doradcy inwestycyjnego jest bardzo trudne.

Deklarowaną przez badanych studentów aktywność także w innych, niż dotychczas przytoczone, zakresach doksztalcania i doskonalenia kwalifikacji należy ocenić wysoko. Na przykład 25 respondentów planowało uzupełnić swoją wiedzę ekonomiczną o znajomość prawa, bądź na kursach lub studiach podyplomowych, bądź w ramach drugiego fakultetu prawa na uniwersytecie. Ponadto po 17 studentów zamierzało ukończyć studia podyplomowe z finansów oraz studia MBA w SGH lub w uczelni zagranicznej, a 8 osób w Wyższej Szkole Administracji Publicznej.

## Aktywność zawodowa studentów SGH

Zarówno nasze badania, jak i wywiady/rozmowy prowadzone przez nas z nauczycielami akademickimi – pracownikami innych uczelni ekonomicznych – potwierdzają wzrost zainteresowania studentów podejmowaniem pracy zawodowej już w czasie studiów. Chociaż zjawisko to występuje przede wszystkim na ostatnich latach nauki, można je zaobserwować także wśród studentów młodszych roczników (nawet I roku!). Być może wynika to ze wzrostu zainteresowania pracodawców, z wchodzenia przez nich coraz częściej do uczelni (z propozycjami stypendiów, nagród, z ofertami podpisania umów o pracę itp.), ale także z chęci usamodzielnienia się studentów i jak najwcześniejszego zapewnienia sobie atrakcyjnego miejsca pracy.

### Opinie badanych studentów na temat sytuacji na absolwenckim rynku pracy

Likwidacja urzędu Pełnomocnika Ministra Pracy i Polityki Socjalnej ds. Zatrudnienia Absolwentów oraz trudności istniejące na absolwenckim rynku pracy (brak ofert pracy często nie tylko zgodnej z oczekiwaniami, ale jakiegokolwiek) spowodowały wzrost aktywności młodych, i to nie tylko przy poszukiwaniu zatrudnienia, ale także – co potwierdziły nasze badania – w dziedzinie doskonalenia swoich umiejętności i posiadanych kwalifikacji.

Z odpowiedzi 544 respondentów wynika także, iż dosyć trafnie oceniają oni istniejącą dziś sytuację na absolwenckim rynku pracy (świadczą o tym niewielkie różnice w opiniach na ten temat między studentami pracującymi i tymi, którzy jeszcze nie pracują). Badani – w zdecydowanej większości – wskazywali na kilka cech, które – ich zdaniem – najbardziej precyzyjnie charakteryzują dziś ten rynek. Oto najważniejsze z nich:

1. Ponad 1/3 respondentów jest zdania, że widoczny jest wzrost zapotrzebowania gospodarki na ekonomistów, ale tylko na absolwentów niektórych kierunków studiów. Należą do nich m.in. kierunki menedżerskie oraz finanse i bankowość. Pracodawcy zgłaszają tak duże zapotrzebowanie w tym zakresie, że uczelnie nie są dziś w stanie go zaspokoić (zdaniem badanych, liczba ofert pracy znacznie przewyższa liczbę absolwentów).

2. Ponad 1/5 badanych formuluje opinię, że atrakcyjne oferty pracy trafiają tylko do najlepszych.

3. Niecałe 19% uważa, iż zreformowana gospodarka stwarza miejsca pracy dla wszystkich kształcących się w uczelniach ekonomicznych (czyli że liczba ofert pracy przewyższa liczbę absolwentów, którzy jej poszukują).

Ocena ogólna sytuacji na rynku pracy wygląda nieco inaczej, jeśli weźmie się pod uwagę wszystkie wskazania respondentów (nie tylko te, które znalazły się na pierwszym miejscu, ale także te, które badani, jako mniej dla nich istotne, wymieniali na dalszych pozycjach). I tak, blisko 40% ankietowanych uważa, że najlepsze oferty pracy trafiają do najlepszych absolwentów i około 38% – że dzisiejszej gospodarce potrzebni są tylko absolwenci niektórych kierunków studiów.

Ponad 31% respondentów twierdzi, że brak „pośrednika” pomiędzy studentem/absolwentem a pracodawcą utrudnia, a w niektórych przypadkach nawet uniemożliwia, znalezienie pracy zgodnej z przygotowaniem i oczekiwaniami; prawie 1/4 – że nie ma związku między dobrymi wynikami w studiach a propozycją atrakcyjnej pracy zarówno w czasie studiów, jak i po ich ukończeniu. Są przekonani, że najlepsze oferty zdobywa się dzięki posiadanym znajomościom.

Ponadto prawie 1/5 ankietowanych dostrzega wzrost zapotrzebowania gospodarki na ekonomistów wszystkich kierunków, a około 16% twierdzi nawet, iż to zapotrzebowanie jest tak duże, że zakłady pracy – chcąc wyprzedzić konkurencję – coraz częściej próbują pozyskać absolwenta jeszcze przed skończeniem przez niego studiów.

Odpowiedzi ankietowanych kobiet są nieco inne niż odpowiedzi ankietowanych mężczyzn. Zestawienie opinii szczegółowych wskazuje, że mężczyźni bardziej wierzą we własne umiejętności, w to, że posiadana wiedza zapewni im miejsce pracy zgodne z przygotowaniem zawodowym. Relatywnie częściej podkreślają, iż ich szanse wzrosły przede wszystkim dlatego, że zmieniła się sytuacja w gospodarce<sup>5</sup>. Kobiety są więc bardziej sceptyczne. Twierdzą nawet (około 36% ankietowanych kobiet i około 26% mężczyzn), że istnienie „pośrednika” pomiędzy absolwentem a pracodawcą znacznie ułatwiłoby poruszanie się na rynku zatrudnienia i zwiększyło szanse na znalezienie właściwej, tj. zgodnej z przygotowaniem zawodowym, pracy.

Elementem różnicującym wypowiedzi badanych na temat sytuacji absolwentów na rynku pracy jest także – w pewnym stopniu – wybrany przez nich kierunek studiów i miejsce zamieszkania. Ponadto nieco inne są opinie tych, którzy podjęli już pracę w gospodarce od opinii studentów, którzy mają rozeznanie raczej „teoretyczne”.

Zależność między rozmiarami lokalnych rynków pracy a oceną szans zaistnienia na tych rynkach jest odwrotnie proporcjonalna. Zdaniem badanych małe miasto – jako miejsce zamieszkania – znacznie ogranicza możliwości pozyskania atrakcyjnych ofert. Tam mają szansę przede wszystkim najlepsi, ale także ci, którzy mają „dojścia”.

Opinie badanych na ten temat weryfikuje także ich sytuacja zawodowa. Respondenci pracujący trochę mniejsze znaczenie przypisują roli „pośrednika” pomiędzy studentami/absolwentami a pracodawcą oraz znajomościom. Przekonali się – przynajmniej niektórzy z nich – że atrakcyjną ofertę pracy można zdobyć inaczej.

Wyniki przeprowadzonych przez nas badań potwierdziły, iż zainteresowanie respondentów sytuacją na absolwenckim rynku pracy świadczy o zrozumieniu i dostosowaniu się przez nich do nowej sytuacji gospodarczej. Konkurencyjna gospodarka wymaga nowych zachowań, przede wszystkim aktywności, a także wymusza konkurencję jakością. Opinie badanych świadczą o tym, iż znają realia, wiedzą, że przy poszukiwaniu pracy muszą liczyć przede wszystkim na

<sup>5</sup> 1/4 badanych mężczyzn (i tylko około 15% kobiet) dostrzega wzrost zapotrzebowania gospodarki na ekonomistów i twierdzi, że ofert pracy jest dziś więcej niż absolwentów; 19% mężczyzn (i 12,5% kobiet) uważa, że wejście pracodawców na teren uczelni to wynik konkurencji i chęć pozyskania jak najlepszych absolwentów (lub jeszcze studentów – ekonomistów); 14,2% mężczyzn (i 8,7% kobiet) już pracujących twierdzi, że obecnie nie ma problemu ze znalezieniem odpowiedniej pracy.

siebie, że istnieje ścisły związek między ich kwalifikacjami (i kierunkiem studiów) a pozycją na rynku pracy.

### Studenci o podejmowaniu pracy w czasie studiów

Badania przeprowadzone przez nas wśród 544 studentów SGH jednoznacznie wykazały, że studenci powinni podejmować pracę w czasie studiów. Przemawiają za tym korzyści zawodowe, tj. „upraktycznienie wiedzy” (70,4% wskazań) i materialne (37,5% wskazań), łącznie z usamodzielnieniem się dzięki dochodom z pracy (około 53% takich opinii).

Przeciw podejmowaniu pracy w trakcie nauki opowiedziało się jedynie 5,9% respondentów.

Nie zaobserwowaliśmy różnic w ocenie zasadności podejmowania pracy w czasie studiów przez kobiety i mężczyzn. Nieco częściej jednak – zdaniem mężczyzn – za podjęciem pracy przemawiały względy materialne (46,2% wskazań; wśród kobiet – 30,7%). Pozostałe powody podejmowania pracy w trakcie studiów były w bardzo zbliżonym stopniu podawane przez obie badane grupy.

Opinii na temat potrzeby podejmowania pracy w czasie studiów nie różnicuje fakt jej wykonywania bądź niewykonywania. Zarówno wśród studentów pracujących, jak i niepracujących tylko co 16 – 17 stwierdzał, że nie należy podejmować pracy w czasie studiów.

### Reforma studiów w SGH a podejmowanie pracy przez studentów

Podstawowy element reformy sprzyjający podejmowaniu pracy w czasie studiów to – zdaniem badanych – indywidualizacja studiowania (około 2/3 wskazań)<sup>6</sup>. Około 30% studentów podkreśliło także istotne znaczenie systemu punktowego, wprowadzonego wraz z całym pakietem nowych rozwiązań. Umożliwia on nie tylko przeliczanie przedmiotów na punkty, ale także reguluje organizację toku studiów. Zasady, na których opiera się ten system oraz przyjęte limity punktów niezbędnych do zaliczenia poszczególnych semestrów, poziomów i kierunków studiów ułatwiają indywidualizację studiów i budowę „ścieżki studiów” zgodnie z zainteresowaniami, a tym samym – godzenie pracy z nauką.

Za sprzyjający podejmowaniu pracy element reformy studiów badani studenci uznali także położony w obecnym programie znacznie większy nacisk na wiedzę i umiejętności przydatne w praktyce (16%).

### Aktualna sytuacja zawodowa studentów

W badanej przez nas zbiorowości studentów osoby pracujące stanowią 40,4%. Do momentu przeprowadzania badania nie pracowało 316 respondentów, tj. 58,1%, a 1,5% nie podało informacji na ten temat.

<sup>6</sup> Tego zdania było 82,4% studentów IV roku i niespełna połowa studentów V roku. Interesujący jest także fakt, że studenci V roku ponad czterokrotnie częściej (22,8%) niż studenci IV roku doceniali w reformie studiów większy nacisk kładziony na wiedzę i umiejętności praktyczne. Wydaje się, że nie mieli oni punktu odniesienia, jak osoby studiujące na ostatnim roku i kończące studia według „starego” systemu.

Pracuje 109 badanych mężczyzn (co stanowi 49,5% ogółu pracujących) i 108 kobiet (49,1%). Trzech studentów pracujących nie podało informacji na ten temat.

Istnieje ścisła zależność między liczbą pracujących studentów a ich miejscem zamieszkania. Okazało się, że im mniejsze miasto (miejsce zamieszkania respondentów), tym mniejszy odsetek studentów pracuje.

Pracuje około 1/2 respondentów – mieszkańców Warszawy, 37% mieszkańców innych miast wojewódzkich, 1/3 badanych z miast liczących powyżej 20 tys. mieszkańców, około 26% – z miast liczących do 20 tys. mieszkańców i 1/4 respondentów – mieszkańców wsi.

Jak można się było spodziewać wzrosła liczba studentów pracujących na V roku w stosunku do roku IV (na IV roku udział studentów pracujących wynosił 32,7%, a na roku V – 51,5%).

Spośród 220 badanych studentów ponad połowa pracowała około jednego roku. 14,1% respondentów podjęło pracę w 1993 r., 6,3% – wcześniej, a 8,5% – w 1995 r.

Ponad 50% ankietowanych studentów jest zatrudnionych na podstawie umowy o pracę, 38,6% – na umowę-zlecenie. Czterech pracuje „na czarno”, trzech – na podstawie umowy o dzieło, sześciu jest właścicielami bądź udziałowcami firm.

### Motywy podjęcia pracy w czasie studiów

Analiza odpowiedzi respondentów pokazała, że studenci podejmują pracę z różnych powodów. Najistotniejszym z nich jest chęć jak najwcześniejszego usamodzielnienia się (64,1% wskazań).

Efektom wchodzenia pracodawców na teren uczelni są m.in. atrakcyjne – zarówno pod względem merytorycznym, jak i finansowym – propozycje pracy (aby taką pracę otrzymać, należy – najczęściej – spełnić wymagania sformułowane w ofercie). Jest to okazja, która może się nie powtórzyć w przyszłości. Studenci są tego świadomi i dlatego też podejmują pracę jeszcze przed ukończeniem studiów.

Około 1/5 badanych pracuje z konieczności. Rodzice nie są w stanie wspomagać ich finansowo, więc – aby studiować – muszą sami starać się o pieniądze.

1/5 respondentów twierdzi, że to pracodawca (czy raczej praca) ich znalazł i przedstawił atrakcyjną ofertę.

Motywy dla około 14% w badaniach studentów była przeczność. Ponieważ obawiali się, że mogą mieć problemy ze znalezieniem pracy po studiach, skorzystali z propozycji, jaką otrzymali w czasie studiów.

Motywy podjęcia pracy podane przez badane kobiety i przez mężczyzn są nieco inne. Więcej mężczyzn niż kobiet podjęło pracę z chęci usamodzielnienia się (prawie 68% mężczyzn i 62% kobiet) i z przeczności (17,4% wobec 10,2%). Kobiety relatywnie częściej niż mężczyźni korzystały z propozycji przedstawionych przez pracodawcę (27,8% wobec 12,8%), mężczyźni zaś częściej podejmowali pracę z innych – niż wymienione przez nas – powodów.

Motywy podejmowania pracy w czasie studiów są dość mocno związane ze sposobami znalezienia miejsca tej pracy, czyli pracodawcy. Jednym z takich motywów, i jednocześnie sposobów, jest bezpośrednia propozycja pracodawcy. W ten sposób znalazło zatrudnienie 16,4% respondentów. 35,9% skorzystało z pomocy rodziny i znajomych, 10,5% – trafiło do zakładu pracy dzięki ogłoszeniu w prasie, a 6,4% porozumiało się z pracodawcą w czasie targów pracy organizowanych przez uczelnię.



Z pozostałych respondentów dziesięciu (tj. 4,5%) o ofercie pracy dowiedziało się z informacji wywieszanej przed dziekanatem, a ośmiu polecił pracodawcy wykładowca SGH.

Analiza odpowiedzi badanych studentów pozwala stwierdzić, że kobiety znajdują pracę w trochę inny sposób niż mężczyźni. Częściej korzystają z pomocy rodziny i znajomych (około 40% kobiet i 33% mężczyzn), nieco częściej z propozycją pracy zwracają się do nich bezpośrednio pracodawcy (19,4% kobiet i 12,8% mężczyzn).

### **Zadania wykonywane przez badanych studentów w miejscu zatrudnienia**

Z analizy odpowiedzi badanych studentów wynika, że zajmują oni bardzo różne stanowiska, począwszy od dyrektora firmy, a skończywszy np. na zawodzie barmanki.

Najwięcej badanych (15%) pracuje w charakterze asystenta w bardzo różnym zakresie. 5% jest zatrudnionych na stażu, dalsze 5% – ma uprawnienia maklera papierów wartościowych i taką pracę wykonuje. Dziewięciu badanych pełni funkcję księgowego i tyle samo referenta. Ośmiu badanych (3,6%) jest dyrektorami, właścicielami lub współwłaścicielami firm, siedmiu – handlowcami. Ponadto badani pracują jako tłumacze, nauczyciele, wykładowcy, lektorzy i dziennikarze (po 2 – 4 wskazania).

Różnorodność stanowisk zajmowanych przez respondentów i różnorodność firm, w których pracują (informacje na ten temat przedstawimy w dalszej części artykułu) prowadzi – co oczywiste – do różnorodności wykonywanych przez nich zadań. Nie jest łatwe ani ich pogrupowanie, ani też systematyzacja. Są to prace, które wymagają jednocześnie i umiejętności organizatorskich, i sprawnego posługiwania się narzędziami (języki, komputer), i wiedzy merytorycznej.

8,2% badanych zajmuje się księgowością (ewidencją sprzedaży, zakupu i zapasów albo kontrolą operacji finansowych, analizą finansową lub oceną kondycji finansowej firmy), około 6% – reklamą i promocją firm, 5% pracuje w szkolnictwie, 5% określa swoją pracę jako sprzedaż i marketing. Po 3,6% respondentów zajmuje się tłumaczeniami, obrotem papierów wartościowych, organizacją pracy biura i pracami biurowymi. 3,6% pracuje przy komputerach. Ponadto zadania zatrudnionych już studentów to: przygotowywanie dokumentacji do przetargów, udział w rozmowach kwalifikacyjnych, zarządzanie portfelem inwestycyjnym, obsługa naziemna pasażerów, statystyka ubezpieczeń, pilotaż, prowadzenie szkoleń i kursów, reportaże, usługi transportowe, obsługa umów serwisowych, nadzór nad kampaniami prasowymi, pomoc w negocjacjach, podejmowanie decyzji importowych, koordynacja informacji, organizacja sieci sprzedaży oraz doradztwo podatkowe.

Badani zatrudnieni są w bardzo różnym wymiarze czasu: są tacy, którzy pracują mniej niż 10 godzin tygodniowo, ale są i tacy, którym praca zajmuje ponad 50 godzin. Z analizy danych szczegółowych wynika, że, chociaż w grupie respondentów pracuje prawie tyle samo kobiet jak i mężczyzn, to jednak ci ostatni przeznaczają na pracę więcej godzin w tygodniu.

W świetle wyników naszego badania także różnica między czasem przeznaczanym na pracę zawodową przez studentów IV i V roku jest znacząca. Nie ulega wątpliwości, że studenci IV roku pracują krócej: prawie 58% do 30 godzin tygodniowo i 22,6% powyżej 30 godzin (dla studentów V roku – odpowiednio – 41% i 42,6%).

Na pytanie o wysokość otrzymywanego wynagrodzenia odpowiedziało około 2/3 respondentów. 30,5% badanych zarabiało do 5 mln starych zł, 23,2% – 6 – 10 mln, kolejne 10,4%

11 – 20 mln zł i tylko 3 osoby (tj. 1,4%) 21 – 50 mln.

Ogólnie można powiedzieć, że znacznie większy odsetek kobiet (38%) niż mężczyzn (24%) zarabiał do 5 mln starych zł (500 zł) oraz że lepiej płatną pracę wykonywali studenci V roku (16,4% zarabiało 11 – 20 mln) niż studenci IV roku (tylko 2,2% otrzymywało wynagrodzenie w przedziale 11 – 20 mln zł).

### **Miejsce pracy badanych studentów (wielkość firmy)**

Jako miarę wielkości zakładu pracy badanych przyjęliśmy w badaniu liczbę zatrudnionych w nim pracowników. Po analizie wyników okazało się, że prawie połowa respondentów pracuje w firmach zatrudniających do 50 osób. 12,7% – w zakładach zatrudniających 51 – 100 osób, 11,4% – w instytucjach zatrudniających powyżej 100 pracowników.

Jakie to są firmy?

Na 189 respondentów (tj. 85,9% ogółu pracujących) 11,6% zatrudniają banki, 9% – biura maklerskie, 7,4% – szkolnictwo (podstawowe, średnie i wyższe oraz szkoły języków obcych). Po kilku badanych wymienia firmy motoryzacyjne, przedsiębiorstwa ubezpieczeniowe i handlowe oraz biura rachunkowe. Lista pracodawców jest długa. Studenci (jedno lub dwa wskazania) pracują także w wydawnictwach, agencjach reklamowych, biurach handlu zagranicznego, firmach jubilerskich, komputerowych i innych. Znaczną część pracodawców stanowią firmy zagraniczne lub spółki z udziałem zagranicznego kapitału.

### **Sytuacja zawodowa a niektóre umiejętności badanych studentów**

Przy analizie sytuacji zawodowej badanych, szukaniu uzasadnień, dlaczego niektórzy z nich podejmują pracę już w czasie studiów, nie można pominąć jeszcze jednego aspektu: różnych szans respondentów już na tym etapie ich życia i studenckiego, i zawodowego (w przypadku studentów pracujących).

Zakładaliśmy, że niezależnie od wiedzy merytorycznej niezbędnej do wykonywania pracy, dziś – w pracy zawodowej – liczy się na pewno znajomość języków obcych oraz obsługi komputera. Wyniki naszych badań ujawniły jednak, że nie ma wyraźnych różnic w zakresie stopnia znajomości języka między studentami, którzy już pracują i tymi, którzy jeszcze nie podjęli pracy. Inaczej jest, gdy analizujemy zależność pomiędzy sytuacją zawodową badanych a innymi, deklarowanymi przez nich umiejętnościami, tj. sprawnością (czy biegłością) w obsłudze komputera (zarówno znajomością edytorów tekstów, programów księgowych, baz danych, jak i umiejętnością pisania programów) oraz umiejętnością pisania na maszynie. Prawie wszystkie te umiejętności relatywnie częściej posiadali studenci pracujący. W tym miejscu należy jednak dodać, że z badań nie wynika, jak wyglądała sytuacja w momencie podejmowania pracy przez badanych. Nie możemy więc na tej podstawie wnioskować o zróżnicowaniu szans respondentów, o tym, że posiadane przez nich umiejętności ułatwiły im wejście na rynek pracy.

Jest prawdopodobne, że różnica na korzyść studentów pracujących (około 95% wobec niespełna 83% zna edytory tekstów; 44,5% wobec 25,6% zna programy księgowe; prawie połowa wobec 44,3% zna bazy danych; 10% wobec 5,5% umie pisać programy; około 43% wobec około 25% umie pisać na maszynie), to wypadkowa ich obecnej sytuacji: albo z ko-

nieczności (bo wymaga tego pracodawca i praca, którą wykonują) musieli „zaprzyjaźnić” się z komputerem i maszyną do pisania, albo to właśnie w pracy zdobyli umiejętność posługiwania się tymi narzędziami (być może są to dodatkowe korzyści, które wynikają z ich sytuacji zawodowej).

### **Opinie badanych studentów na temat korzyści, jakie daje praca zawodowa**

Zdaniem respondentów, podjęcie pracy zawodowej w czasie studiów wpływa zarówno na wzrost kwalifikacji zawodowych (75% odpowiedzi), jak i umożliwia wykorzystanie (i zweryfikowanie) w praktyce dotychczas zdobytej wiedzy (60%). Nie ma natomiast znaczenia – chociaż przed rozpoczęciem badania zakładaliśmy istnienie takiego związku – dla wyników w studiach (około 85% wskazań). Wydawało się nam, że „upraktycznienie” wiedzy, co w wielu innych badaniach postulują nasi studenci, pozwoli im w jeszcze większym stopniu zrozumieć teorię wykładaną na studiach i – w efekcie – doprowadzi do wzrostu ich motywacji do studiowania, do zdobywania wiedzy, a tym samym – do wzrostu średniej ocen ze studiów. Wyniki badań wskazują, że o podejmowaniu pracy decydują nie tylko względy merytoryczne, tj. związek pracy wykonywanej przez studentów z ich wiedzą i kwalifikacjami. Być może ważniejszy jest aspekt finansowy (choć jako główny motyw podejmowania pracy w czasie studiów 72,1% badanych podało korzyści zawodowe, rozumiejąc je jako „upraktycznienie wiedzy”).

### **Oczekiwania zawodowe badanych studentów**

Jednym z głównych celów przeprowadzonego przez nas badania było poznanie planów zawodowych studentów SGH, tj. rodzaju pracy, jaką pragnęliby podjąć po ukończeniu studiów, dziedziny, w jakiej chcieliby pracować i – jeśli są już zdecydowani na konkretnego pracodawcę – sporządzenie listy firm, które są przedmiotem ich zainteresowań.

### **Rodzaj pracy, jaką badani chcieliby podjąć po ukończeniu studiów**

Precyzując oczekiwania związane z przyszłą pracą respondenci mieli do wyboru kilka możliwości. Zdecydowana większość badanych wybrała dwie spośród nich: ponad 67% odpowiedziało, że chce znaleźć pracę zgodną z przygotowaniem zawodowym, tyle samo badanych (67,3%) pragnie, aby była to praca dobrze płatna.

Około 25% respondentów chce pracować za granicą lub w firmie zagranicznej w kraju, około 11% myśli o założeniu własnej firmy. Profil tej firmy badani określają dość precyzyjnie. I tak, ponad 20% z nich chce świadczyć usługi finansowo-księgowo, dalsze 10% – usługi consultingowe, 20% chce otworzyć firmę handlową, kilku badanych – agencję turystyczną. Trzech respondentów myśli o tym, aby zająć się w przyszłości pośrednictwem w handlu nieruchomościami i tyle samo planuje założenie firmy handlowo-produkcyjnej.

Ponadto badani chcą prowadzić agencję modelek, hotel, galerię, firmę budowlaną, motoryzacyjną, zająć się marketingiem, produkcją wyrobów z tworzyw sztucznych i pośrednictwem (pojedyncze wskazania).

11% respondentów ma inne (niż wymienione w kwestionariuszu ankiety) wyobrażenie na temat tego, co chce robić po studiach. Czternastu chciałoby mieć pracę zgodną z zainteresowaniami i dającą satysfakcję, dziewięciu – pracę stwarzającą możliwości rozwoju i o jasnych zasadach promocji, pięciu – chciałoby znaleźć firmę, która stworzy im możliwości doskonalenia posiadanych kwalifikacji, trzech – taką, w której będą dobre kontakty między pracownikami. Dwóch respondentów liczy na pracę samodzielną, w firmie, w której będą mieli możliwość wykazania się wiedzą i awansowania, dwóch chce przez kilka lat pracować w dowolnej firmie, a później otworzyć własną. Inne, wskazywane przez badanych cechy firmy czy przyszłej pracy, to:

- taka, która da poczucie swobody;
- taka, w której można zrobić karierę;
- taka, która pozwala na wygospodarowanie czasu dla rodziny;
- firma uznana i o wysokim prestiżu;
- praca ciekawa i dobrze płatna;
- praca, która nie stresuje;
- firma znajdująca się blisko lub w miejscu zamieszkania;
- firma, która się rozwija;
- firma współpracująca z zagranicą;
- firma stabilna (pewna);
- firma/praca uwzględniająca dyspozycyjność czasową.

Analiza tego zagadnienia w różnych przekrojach pokazała, że preferencje zawodowe badanych (dotyczące charakteru przyszłej pracy) są różne w zależności od płci, kierunku studiów, miejsca zamieszkania i roku studiów, chociaż różnice te są mniejsze, niż można było oczekiwać.

Warto odnotować, że znacznie większy odsetek kobiet podkreśla aspekt finansowy przyszłej pracy (prawie 67%), także około 50% badanych mężczyzn chce znaleźć pracę dobrze płatną. Nieco większy odsetek kobiet podkreśla także aspekt merytoryczny (prawie 70% kobiet i około 63% mężczyzn chciałoby mieć pracę zgodną z przygotowaniem zawodowym).

Pracę zgodną z przygotowaniem zawodowym chce podjąć prawie 96% studentów kierunku metody ilościowe i systemy informacyjne oraz ponad 70% ankietowanych z kierunków: zarządzanie i marketing, międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne, finanse i bankowość oraz tylko 55,6% badanych studentów kierunku ekonomiczno-społecznego.

O pracy dobrze płatnej myśli ponad 70% respondentów studiujących na kierunkach: międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne, finanse i bankowość oraz tych studentów, którzy chcą uzyskać dyplomy dwóch różnych kierunków.

Za granicą lub w firmie zagranicznej w kraju chcą pracować przede wszystkim – co jest dość oczywiste – studenci dawnego wydziału handlu zagranicznego (55%) oraz studenci dzisiejszego odpowiednika tego wydziału – międzynarodowych stosunków gospodarczych i politycznych (40,9%).

Większość badanych ma wyraźnie sprecyzowane oczekiwania odnośnie do dziedziny, w której chcieliby pracować po ukończeniu studiów (choć nie do rzadkości należą ci, którzy wymieniają kilka dziedzin, nie zaznaczając, która z nich ma największe znaczenie). Biorąc pod uwagę odsetek wskazań, można je uszeregować w następujący sposób:

- 1) zarządzanie (31,3%);
- 2) marketing (30,1%);
- 3) finanse (27,4%);

- 4) bankowość (25,9%);
- 5) handel (22,6%);
- 6) dziedzina inna niż wymienione w ankiecie (11,4%).

### Forma zatrudnienia i wysokość spodziewanego wynagrodzenia

Prawie wszyscy badani, którzy odpowiedzieli na pytanie dotyczące formy zatrudnienia, myślą o stałej pracy, a więc jako formę zatrudnienia wpisali umowę o pracę (97% odpowiedzi). Dwunastu respondentów myśli o zatrudnieniu się na umowę-zlecenie (niektórzy badani pracę na umowę-zlecenie wymieniają jako zajęcie dodatkowe), jeden będzie prowadził własną działalność gospodarczą.

Aby sprecyzować oczekiwania zawodowe badanych, zadaliśmy im także pytanie o wysokość wynagrodzenia, która byłaby, ich zdaniem, odpowiednim ekwiwalentem za pracę wykonywaną przez nich po ukończeniu studiów. Odpowiedzi respondentów świadczą o znajomości realiów: swoje oczekiwania w tym zakresie większość z nich dostosowała do istniejącej rzeczywistości.

Prawie 1/2 respondentów, którzy odpowiedzieli na to pytanie, spodziewa się wynagrodzenia nie wyższego niż 10 mln starych zł. 1/4 jest zdania, że za wykonywaną pracę otrzyma płacę mieszczącą się w przedziale 11 – 15 mln zł, a dalsze 15% – w przedziale 16 – 20 mln zł. Tylko około 13% badanych liczy na zarobki powyżej 21 mln, w tym: 7,8% – w przedziale 21 – 30 mln, 4,6% – w przedziale 31 – 100 mln, a dwie osoby liczą nawet na zarobki powyżej 100 mln.

Na podstawie analizy szczegółowego rozkładu odpowiedzi w innych przekrojach można powiedzieć, że:

– Większy odsetek mężczyzn spodziewa się wyższych zarobków (24,2% – powyżej 16 mln zł, wobec 15,3% kobiet). Na wynagrodzenie nie wyższe niż 10 mln liczy 38% kobiet i ok. 27% mężczyzn, a 19,4% mężczyzn i 15,3% kobiet; umieszcza swe oczekiwania w przedziale 11 – 15 mln, a 19,4% mężczyzn i 15,3% kobiet umieszcza swe oczekiwania w przedziale 10 – 15 mln zł.

– Niższego wynagrodzenia po ukończeniu studiów spodziewają się badani mieszkający na wsi. Prawie 47% z tej zbiorowości liczy na zarobek nie wyższy niż 10 mln zł, a 12,5% – na zarobek w przedziale 11 – 15 mln.

Warto odnotować, że tylko 51 respondentów, a więc mniej niż 10% badanych, wpisało nazwę firmy, w której chce pracować po ukończeniu studiów. Z uwagi na nieliczną zbiorowość, nie będziemy przedstawiać szczegółowego rozkładu odpowiedzi. Zbyt mała liczba wskazań, ze względu na mnogość wymienianych firm, nie daje podstaw do wyciągania jakichkolwiek wniosków w tym zakresie.

### Podsumowanie

Analiza zebranego przez nas materiału badawczego pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

- Badana młodzież wybrała kształcenie w SGH przede wszystkim z uwagi na zestaw kierunków studiów oferowanych przez tę uczelnię oraz jej wysoką pozycję na rynku usług edukacyjnych. Wybór uczelni uwarunkowany był również zgłaszanym zapotrzebowaniem gospodar-

ki na kadry ekonomistów i menedżerów oraz wyrażanym przez młodzież ogólnym zainteresowaniem studiami ekonomicznymi.

- Wśród deklarowanych motywów wyboru kierunku studiów wyraźnie dominowała (i – jak wynika z innych badań prowadzonych przez ORSE – dominuje) rola oceny sytuacji na rynku pracy. Zapotrzebowanie gospodarki na absolwentów danego kierunku oraz perspektywa atrakcyjnej pracy i wysokich zarobków po jego ukończeniu, to podstawowe motywy wyboru określonego kierunku studiów. Nieco mniejsze, ale dość istotne znaczenie miał również zestaw dyscyplin tworzących minima programowe na danym kierunku.

- Wynikowy „charakter” dyplomu ukończenia studiów na określonym kierunku zamiast obowiązkowego wyboru kierunku kształcenia w momencie ubiegania się o przyjęcie na studia w znaczący sposób przyczynił się do przemyślanego i właściwego wyboru kierunku studiów. Prawie cała młodzież dokonująca wyboru kierunku kształcenia w trakcie studiów (jak wynika z badań, najczęściej odbywało się to i odbywa na IV semestrze przy konstruowaniu kierunkowej ścieżki studiów) jest zadowolona ze swojej decyzji. Wśród badanych studentów V roku, którzy dokonywali wyboru kierunku w chwili składania dokumentów na uczelnię, co ósmy student deklaruje, że wybór nie był słuszny.

- Studenci SGH przejawiają dużą aktywność w uzyskiwaniu dodatkowych kwalifikacji i uprawnień. Większość z nich jest uzyskiwana poza uczelnią. Największą popularnością cieszą się kursy językowe, komputerowe, maklerskie i księgowość oraz doradców inwestycyjnych.

- Wobec dużego zainteresowania młodzieży kursami językowymi, komputerowymi i z zakresu księgowości należałoby rozważyć odpłatne prowadzenie takich kursów przez uczelnię. SGH posiada w tych dziedzinach wielu specjalistów, którzy mogliby – za odpowiednim wynagrodzeniem – wyklądać na tych kursach, zamiast na kursach organizowanych poza uczelnią.

- Szczególnie pożądaną jest prowadzenie odpłatnych szkoleń komputerowych bądź/i zmiana programu nauczania przedmiotów informatycznych. W odczuciu badanej młodzieży wyniesiona ze studiów znajomość komputera, edytorów tekstów, programów bazy danych oraz programów przydatnych w księgowości i zarządzaniu jest wyraźnie niewystarczająca. Analiza opinii studentów na temat przydatności posiadanej wiedzy w pracy wykonywanej w czasie studiów skłania do refleksji nad programami kształcenia realizowanymi w uczelni. Można postawić pytanie: Czy obecna oferta programowa SGH odpowiada potrzebom pracodawców/gospodarki?

- Badania wykazały, że znaczna część studentów SGH (ponad 40% respondentów) pracuje zawodowo. Średni okres zatrudnienia wynosi 1 rok. Praca podejmowana jest głównie z potrzeby (chęci) usamodzielnienia się oraz z uwagi na ofertę wykonywania atrakcyjnej pracy. O korzyściach wynikających z podejmowania pracy w czasie studiów przekonana jest zdecydowana większość osób – zarówno pracujących, jak i niepracujących.

- Studenci opowiadają się dość jednoznacznie za podejmowaniem pracy w czasie studiów. Przemawiają bowiem za tym korzyści zawodowe („uprzątnienie wiedzy”) i materialne, łącznie z usamodzielnieniem się dzięki dochodom z pracy. (Przeciw wykonywaniu pracy w trakcie nauki opowiedziało się jedynie 5,9% respondentów, a wyrobionego zdania na ten temat nie miało 4,4%);

- Mimo wzrostu zapotrzebowania zreformowanej gospodarki na kadry ekonomistów nie jest łatwe znalezienie pracy zgodnej z przygotowaniem zawodowym. Mówią o tym sami respondenci, gdy formułują opinię, że brak instytucji pełnomocnika ministra pracy i spraw

socjalnych utrudnia znalezienie pracy zgodnej z kwalifikacjami. Ponadto świadczy o tym także powstawanie w wielu uczelniach biur karier, powoływanie w nich pełnomocników rektora ds. promocji absolwentów<sup>7</sup> itp. (instytucje te przejmują – w pewnym stopniu – funkcje pełnione dawniej przez pełnomocników, tj. pośredniczą – chociaż w nieco inny sposób – między absolwentami i zakładami pracy).

● Oceniając reformę studiów wdrażaną w SGH z punktu widzenia możliwości godzenia nauki z pracą, badani studenci za podstawowy element reformy sprzyjający podejmowaniu pracy w czasie studiów uznali indywidualizację studiowania. Ważny okazał się także punktowy system studiów oraz kładziony w obecnym programie większy nacisk na wiedzę i umiejętności przydatne w praktyce.

● Zasadne wydaje się przeprowadzenie zarówno wśród studentów, jak i wśród zatrudniających ich zakładów pracy (z zastosowaniem sporządzonej na podstawie naszego badania listy firm, tj. aktualnych i potencjalnych pracodawców) badań porównawczych na temat wiedzy i umiejętności, w jakie wyposaża uczelnie i tych, które są niezbędne z punktu widzenia potrzeb rynku pracy.

---

<sup>7</sup> W Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, w Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Warszawskim oraz w Szkole Głównej Handlowej.

# Summaries

## Henryk **Domański** Occupation in Sociology

The article discusses several selected aspects connected with use of the concept of „occupation” in sociology. The author starts from pointing up the genesis of the interest in this variable. Then he shows the contexts in which it is applied – that is: 1) an object of interest in itself as a category for identifying and describing various social circles, 2) an object of rhetorical and methodological reflection, as a tool for conceptualisation and operationalisation other phenomena, 3) an „explanatory variable” in analyses in which the phenomena explained are the various social attributes of individuals. Next author describes the main currents of reflection about occupation in contemporary sociology, and in conclusion he indicates theoretical problems and practical difficulties in using indicators constructed on the basis of information about the occupational situation in sociological research.

## Jarl **Bengtsson** Labour Markets of the Future: the Challenge to Education Policy - Makers

An analysis of the relationships between new technologies and „human resources” requires the simultaneous application of many methodologies. This approach is imposed by the complexity of the phenomenon. As a rule, the microlevel is discussed in the rich literature of the subject matter: enterprises and sectors, especially changes of a quantitative nature. The author approaches the problem from two aspects: micro and macro, but conclusions relating to the wider dimension dominate. The article focuses on the aspect of changes and relationships between supply and demand. In the final part the author describes the main determinants of the educational policy of governments in this area and indicates the need for wider access to data for a better understanding of the problem. This is closely connected with work on this problem taken up by the Centre for Educational Research and Innovation (CERI) from the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

## Hanna **Gulczyńska**, Ewa **Świerzbowska-Kowalik** Functional Literacy – Qualifications – Work

Functional literacy is the capacity to process universally encountered written information needed in everyday life and in professional work.

An international study of the functional literacy of adults (IALS) was carried out on the turn of 1994 – 1995. The project was realised in six countries of Western Europe, in Canada and the United States and in Poland. In Poland the research was conducted by a team from the Centre for Science Policy and Higher Education, University of Warsaw. The study made it possible to measure the literacy level of the respondents and also to identify and describe the social variables connected with literacy, namely those which determine the level of functional



literacy, those which accompany it and those which are an outcome of the level of functional literacy. This article presents basic information on the procedure followed and discusses some of the results. The emphasis is on a presentation of those determinants and consequences of the literacy level of Poles which are related to the nature of professional work and participation in additional job-related schooling. The research method used made it possible to follow the same procedure in all countries participating in the project, thereby enabling fully justified international comparisons.

**Ulrich Teichler, Barbara M. Kehm** Towards a New Understanding of the Relationships between Higher Education and Employment

In the perspective of the last few decades, the authors discuss the problem of relationships between higher education institutions and the labour market. Observations indicate that this problem appears periodically and comes to life in certain situations both in public debates and in the context of scientific research. The article contains a thorough analysis of the determinants of the phenomenon – in the global and regional aspect – and points out the multifaceted, predictable consequences for higher education institutions of a closer tie with the economy and – on the other hand – of the expansion of education for economic growth.

**Jan Rutkowski** Educational Attainment and Labour Market Prospects

The development of market economy in Poland is associated with a significant increase in the role of educational attainment in determining labour market prospects. This results from an increase in the demand for highly qualified labour and a simultaneous decrease in the demand for simple manual work. Higher educational attainment is now associated with higher earnings and lower risk of unemployment. Earnings inequality has increased substantially, reflecting an improvement in the earnings status of highly skilled white collar workers and a deterioration of the status of blue collar workers. This implies a significant increase in the rate of return to education to the level comparable of that prevailing in Western Europe. High skills started to pay off. As a result of these changes, families with a high level of human capital are escaping poverty and are becoming preponderant among the well-to-do families. These are general statistical trends to which there are some exceptions. Particularly, earnings of highly skilled workers employed in social services – teachers, doctors, etc. remain relatively low. These earnings are still determined centrally by the government and the competition for workers by the private sector is weak.

**Anna Buchner-Jeziorska** The Education System and the Modernising Potential of Society

The article describes the relationships between the education system and the society and the economy, especially the impact of this system on modernising processes. The statistical data cited clearly show that the education system of real socialism provided Polish society

with a low modernising potential both in objective terms, i.e. level of education (around 70% of Poles have at most basic vocational education), and in subjective terms (as a rule persons with a low level of education are opposed to social and economic changes). Besides, the example of Poland shows the lack of a clearly defined educational policy of the state and failure to appreciate the role of education in the transformation process (i.e. after 1989) both from the standpoint of shaping the social structure and the possibility of increasing the modernising potential of the society.

**Anna Darska** European Quantitative Studies of the Relationships between Education and Employment

The authoress describes the development of strategic studies which have the aim of analysing the entry of young people to the labour market and the role of education in this process. The object of analysis are the methods of studying this problem used in selected West European countries. According to the article, the development of research on the professional initiation of young people is directly connected with the growing importance of the policy of the state in vocational education and employment. One may also narrow down the influence of integrative processes to the trend towards unification of methods in statistical studies of problems related to education and employment.

**Aldona Andrzejczak** The Role of the State in Creating a System for Raising Qualifications. The British Experience

Perceiving the urgent need in Poland to construct a system that would enable adults to raise their qualifications to meet the needs of the market economy, the authoress describes the British experience, which may be helpful in this endeavour. The paper contains a description of the approach of the British government to education and professional training, namely the principles of government policy, i.e. partnership, a result-based approach to qualifications, decentralisation and funding defined as to objective. The article discusses the priorities and the manner of their realisation, which concentrates on instruments to motivate employers, individuals and educational institutions. The most attention is focused on the process of transformation of the central government organisation Manpower Service Commission (MSC) in the network of local Training and Enterprise Councils (TEC) and on an assessment of their activities, thereby emphasizing the importance of decentralisation for accomplishment of the new vocational training strategy adopted by the British government.

**Tadeusz Kozek** Foreign Assistance for Poland in Vocational Education

Based on experiences from carrying out foreign assistance programmes in support of the reform of vocational education in Poland, the author of the article describes various forms of this assistance and estimates their scale. His approach gives an insight into the possible

impact of foreign assistance on reform of the educational system. Based on the nature of foreign assistance, the assumptions concerning how it is to be used and the real results achieved, in his conclusions the author sets forth the conditions of success of these programmes. He indicates the need for partnership in this process as well as the need to treat foreign assistance as part of a wider plan of actions to reform the educational system. In his opinion, success in the latter field will be of decisive importance for assessment of the effectiveness of similar programmes in the future.

**Maria Wójcicka** The Limits of Making University Studies Practical

There is a view that prolonging the practical educational activities of universities may result in a change of the functions traditionally ascribed to them, which include basic research and general education. But there is also another view. This view holds that the traditional university is characterised by exceptional adaptability, which makes it resistant to changes which may threaten its essential features. According to this view, the university – by not undergoing deep changes but only adapting its own style of actions to current needs – forces changes in its setting, thereby inspiring changes on the outside. The authoress tends to favour the second thesis and tries to expand it on the example of the effects of government strategies undertaken in the countries of Western Europe in order to link the work of universities more closely with the economy. In the context of the attempts made in Poland to reform the higher education system and the barriers of various kinds perceived in this area, the problem seems important. Perhaps it is worth pointing out that at least some of these barriers or limitations are non-local and even timeless.

**Jan Knyszewski** Changes in Education Programmes in Mechanical Engineering Faculties

Changes in education programmes in mechanical engineering faculties have become a fact for various reasons. According to the author of the article, one of the main reasons is a change in the requirements in respect to the graduates of this course of study in the wake of the current needs of industry and the development of science, especially of the technical sciences. On the example of the Faculty of Mechanical Engineering of the Gdańsk Technical University, the article describes successive stages of the introduction of changes or new programmes. The analysis of the problem focuses on: profile of the graduate, structure of education, minimum programme requirements, weekly student load, share in educational programmes of lectures in comparison with other classes, the number of basic hours, the so-called canon, and the number of hours devoted to specialisation. The author also analyses the proportions of classes at master's, engineering, evening and extramural studies. The numbers presented by the author provide information on differences in the nature of education between graduates of various kinds of studies (master's – engineering – intramural – extramural). The data also give an indication of the main areas of divergence in the proportions of educational content between courses of study in faculties of mechanical engineering in various higher education institutions.

Stanisław **Macioł**, Barbara **Minkiewicz** Educational and Professional Activity of Students of the Warsaw School of Economics

The phenomenon of day students taking up jobs is ever more common. There are working students in nearly all years of higher studies, but – obviously – especially in the 4th and 5th years. Ever more students are also taking up proposals offered on the „training” market by various training institutions from outside the higher education system. This article describes the aspirations of more than 500 students of the Warsaw School of Economics in this area and whether the new education system introduced by the reforms helps them to fulfil these aspirations. The main objects of interest of the article are what motivates young people to take jobs during their studies, the benefits which work gives them, and the professional expectations of students of the largest higher education institution of economics in Poland.

## Kronika

### „Ku odpowiedzialnej uczelni dwudziestego pierwszego wieku” II kolokwium Uniwersytetu Erfurckiego

W dniach 1–2 marca 1996 r. odbyło się w Erfurcie robocze kolokwium poświęcone zagadnieniu, jak połączyć zapewnienie swobód akademickich i autonomię uniwersytetów z nadzorem, jaki państwo powinno nad nim sprawować, zwłaszcza w kwestii o odpowiedzialności za fundusze publiczne użytkowane przez uczelnię oraz kontrolę jakości nauczania. Organizatorem kolokwium był dr Klaus D. Wolf, który z ramienia rządu niemieckiego kieruje ponownym powołaniem do życia Uniwersytetu Erfurckiego – jednej z najstarszych i najbardziej zasłużonych uczelni Europy. Przed stworzeniem struktur Uniwersytetu (ma on status „eksperymentu” i jego organizacja nie musi być w pełni zgodna z ustawami dotyczącymi szkół wyższych) dr Wolf i jego współpracownicy pragnęli przedyskutować w gronie fachowców wspomniane wyżej zagadnienia.

Kolokwium zgromadziło kilkunastu uczestników z Europy Zachodniej i Środkowej. Każdy z nich przygotował na miesiąc przed spotkaniem *case study* dotyczące zagadnienia autonomii uniwersytetów i kontroli sprawowanej nad nimi przez państwo w reprezentowanym przez niego kraju. Opracowania te zostały dostarczone uczestnikom przed kolokwium.

Zagajenia do dyskusji w pierwszym dniu obrad przedstawili: prof. Erichsen – przewodniczący Konferencji Rektorów Uniwersytetów Niemieckich, prof. Petersem z uniwersytetu w Aarhus, prof. van Ginkel – rektor uniwersytetu w Utrechcie, prof. Alderman z Uniwersytetu Middlesex i dr Wolf. Referowali oni różne aspekty stosunków między uniwersytetami a państwem w ich krajach, koncentrując się na zagadnieniach zewnętrznej oceny jakości kształcenia, wpływu państwa (ustaw) na struktury organizacyjne uniwersytetów, odpowiedzialności uczel-

ni za pieniądze publiczne, zadania samorządów akademickich i profesjonalnych zarządów uczelni. W drugim dniu uczestnicy z krajów Europy Środkowo-Wschodniej przedstawili własny komentarz do poruszanych problemów, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji w ich rodzinnych krajach, po czym sformułowano i przyjęto 10-punktowe stanowisko mówiące o zasadniczych relacjach między uniwersytem a państwem.

Ewa *Chmielecka*

## Deklaracja Erfurcka w sprawie autonomii wyższych uczelni

### „Ku odpowiedzialnej uczelni dwudziestego pierwszego wieku”

#### I

1. *Państwo ma szanować akademicką wolność i autonomię.* Wolność akademicka, to, w ramach prawa, wolność uczonych do poddawania krytyce już osiągniętej wiedzy oraz głoszenia nowych idei, poglądów, także kontrowersyjnych i niepopularnych, bez groźby utraty pracy czy przywilejów posiadanych w ramach instytucji. Autonomia, to prawo instytucji akademickich do samodzielnego decydowania o wyborze środków realizacji zadań przed nimi postawionych bądź przez nie same przyjętych.

2. *Uczelnia ma stanowić odpowiedzialną i spójną wspólnotę, nie zaś anarchistyczne czy nieodpowiedzialne stowarzyszenie.* Na uczelniach ciąży obowiązek takiego zorganizowania się, aby ich decyzje były podejmowane po wszechstronnej konsultacji, lecz bez zbytej zwłoki, a uzgodnione działania wprowadzane w czyn w pełni i sumiennie, przy minimum kosztów. Jako wspólnota uczonych i studentów uczelnia ponosi zespółową odpowiedzialność za działania podjęte przez swe władze.

#### II

3. *Państwo musi zezwolić uczelniom na ustanowienie własnych wzorców działania i mierników ich jakości.* Przez „jakość” rozumiemy tu zbiór zasad, którymi uczelnia się kieruje przy urzeczywistnianiu postawionych przez siebie celów, przy zachowaniu standardów akademickich, tj. wyraźnie określonych warunków niezbędnych do uzyskania poszczególnych stopni, tytułów i innych osiągnięć poddawanych ocenie akademickiej.

4. *Uczelnie muszą zapewnić przejrzystość i publiczny charakter temu procesowi samoregulacji.* Wszelkie procedury stosowane przez uczelnie w celu nadzorowania standardów i zapewnienia jakości muszą być otwarte na publiczną docieklivość i krytykę, a uczelnie muszą się zgodzić, że za sposób urzeczywistniania tych zadań ponoszą publiczną odpowiedzialność.

#### III

5. *Państwo musi dostarczać uczelniom stabilnych funduszy.* Wyłączną prerogatywą państwa jest decydowanie o wielkości i przeznaczeniu tego finansowania, zgodnym z ustaleniami niniejszej Deklaracji. Niemniej, finansowanie to powinno być dokonywane w sposób minimalizujący znaczące rokroczne fluktuacje, pozwalając tym samym uczelniom na rozsądne, wyprzedzające planowanie.

6. *Uczelnie muszą dołożyć wszelkich starań, aby różnicować źródła swego finansowania.*

Zarówno w ich własnym interesie, jak i w interesie państwa jest, aby uczelnie poszukiwały jak największej liczby źródeł swego finansowania, zapobiegając tym samym nadmiernemu uzależnieniu od jednego źródła.

#### IV

7. *Państwo musi pozwolić uczelniom na spełnianie ich funkcji historycznych, badawczych i kulturotwórczych.* Społeczności akademickie są jednym z najważniejszych organów utrwalających i przekazujących wartości intelektualne oraz kulturowe. Dlatego też uczelnie muszą mieć zagwarantowaną swobodę wykonywania tych zadań, bez względu na zapatrywania władz państwa.

8. *Uczelnie muszą odpowiadać na potrzeby społeczeństwa, również te związane ze wzrostem jego zamożności.* Na uczelniach ciąży obowiązek względem ich własnych społeczeństw, których nieodłączną część stanowią, oraz od których uzyskują korzyści zarówno bieżące, jak i długofalowe. Stosownie do tego uczelnie muszą odgrywać przodującą rolę w rozpoznawaniu potrzeb społecznych i ekonomicznych oraz być pomocne w możliwie szybkim ich zaspokajaniu.

#### V

9. *Państwo musi tak zliberalizować nadzór nad strukturą i funkcjonowaniem uczelni, aby pozwolić im wypełniać ich uniwersalne, ponadpaństwowe funkcje.* Uczelnie mają zobowiązania i funkcje zarówno państwowe, jak i ponadpaństwowe. Dlatego też państwo musi tak ustalić swe relacje z uczelniami, aby umożliwić im spełnianie tych ostatnich funkcji.

10. *Na uczelniach ciąży też zobowiązanie do pracy na rzecz pomyślności całej ludzkości.* Muszą one uznać, że wpływ i skutki ich działalności wykraczają poza granice ich państwa. Dlatego też muszą zaangażować się w rozpoznawanie i urzeczywistnianie zobowiązań ponadpaństwowych.

## Powołano Instytut Spraw Publicznych

W czerwcu 1995 r. został powołany w Warszawie Instytut Spraw Publicznych. Jest on pozarządową, ponadpartyjną, niedochodową instytucją dążącą do integracji środowisk intelektualnych w celu wspierania reform dla zapewnienia ciągłości i spójności procesu modernizacji państwa polskiego. Instytut stawia sobie za cel stworzenie warunków do pogłębionej, systematycznej, nie uwikłanej w bieżące spory polityczne refleksji nad modelem i kierunkami reform poszczególnych sektorów życia publicznego. Do maja 1996 r. dyrektorem Instytutu był prof. dr hab. Edmund Wnuk-Lipiński. Instytut mieści się przy ul. Mikołaja Reja 7.

Podstawowe zadania Instytutu to:

- prowadzenie badań nad projektami reform różnych sektorów;
- opiniowanie projektów przygotowanych przez instytucje państwowe;
- inicjowanie dyskusji nad pojawiającymi się w Polsce projektami nowych rozwiązań ustrojowych;
- prowadzenie analiz diagnozujących aktualną sytuację międzynarodową Polski;
- uczestniczenie w procesie przekształcania polskiego systemu prawnego w zakresie należącym do kompetencji Instytutu.

Działalność Instytutu jest prowadzona w ramach pięciu programów:

### **Program Reformy Polityki Społecznej**

dyrektor: dr Michał Boni

Program ma celu monitorowanie zmian zachodzących w sferze oddziaływania polityki społecznej, czyli obserwację wpływu transformacji gospodarczej na tworzenie się nowego ładu społecznego. Prace prowadzone są w następujących obszarach badawczych: badanie sytuacji życiowej rodzin, mechanizmów rządzących przemianami rynku pracy, procesów decentralizacji polityki społecznej wraz z rozwojem znaczenia samorządów, zasad redystrybucji dochodów, konfliktów wywołanych przez zmianę funkcjonowania rynku mieszkaniowego. Analiza problemów związanych z systemem edukacji i ochroną zdrowia pozwala na lepsze zrozumienie przebiegu procesu transformacji, a także formułowanie rekomendacji politycznych przekazywanych ośrodkom decyzyjnym. Praca przy realizacji projektów oraz udział w spotkaniach seminaryjnych i dyskusjach stwarza zintegrowane środowisko ludzi współpracujących w celu wspierania procesu reform.

### **Program Reformy Administracji Publicznej**

dyrektor: Jan Maria Rokita

Celem programu jest wspieranie reform i modernizacji struktur państwowych oraz podejmowanie działań na rzecz wypracowania całościowej wizji reformy administracji publicznej, zwłaszcza decentralizacji państwa i rozwoju samorządu lokalnego. Program prowadzi projekty i seminaria dotyczące trzech ścieżek decentralizacji państwa: gminno-powiatowej, miejsko-metropolitalnej i wojewódzko-regionalnej. Projekty każdorazowo kończą się propozycjami nowych unormowań, przekazywanymi Sejmowi RP. Problematyka projektów badawczych obejmuje m.in.: miejsce samorządu terytorialnego w konstytucji, dokumentację reformy samorządowej, kompetencje i zadania powiatów, ustrój największych miast polskich, działalność gospodarczą gmin, ustrój metropolitalny.

### **Program Reformy Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych**

dyrektor: prof. Stefan Amsterdamski

W ramach programu prowadzi się badania i prace przygotowawcze służące stworzeniu spójnej legislacji dotyczącej szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Pracownicy programu monitorują przemiany zachodzące w uczelniach i placówkach badawczych. Najważniejsze zagadnienia podejmowane w toku badań: to relacje między szkołami wyższymi i administracją państwową, zasady formułowania polityki naukowej państwa i jej priorytetów, ocena jakości badań i kształcenia, kategoryzacja placówek szkolnictwa wyższego, systemy odpłatności za studia, zarządzanie szkołami wyższymi i ich finansowanie.

### **Centrum Stosunków Międzynarodowych**

dyrektor: Janusz Reiter

Współpracując z instytucjami krajowymi i partnerami zagranicznymi, Centrum koncentruje się na badaniu aktualnych i strategicznych problemów polityki międzynarodowej, w tym polityki zagranicznej Polski. Zamierzenie to realizuje przez krótko- i długoterminowe programy badawcze, seminaria, konferencje, panele, konwersatoria, ekspertyzy i publikacje. Główne projekty Centrum poświęcone są: kształtowaniu współpracy europejskiej i transatlantyckiej w kwestiach politycznych, militarnych i gospodarczych, rozwojowi europejskich organizacji intergracyjnych, stosunkom Polski z krajami sąsiadującymi, w tym przede wszystkim z Niemcami, Rosją i Ukrainą.

## **Centrum Konstytucjonalizmu i Kultury Prawnej**

dyrektor: prof. Mirosław Wyrzykowski

Cele i zadania Centrum stanowią pochodną konstytucji i są realizowane przez projekty badawcze, działalność edukacyjną, opiniodawczą oraz gromadzenie dokumentacji. Centrum opracowuje ekspertyzy dotyczące przygotowywanej w Polsce nowej konstytucji, a także inspirowanie publicznej debaty na temat roli konstytucji. Centrum prowadzi też doradztwo w takich dziedzinach jak: prawa człowieka, wolność słowa i prasy, środki dochodzenia praw i roszczeń przez obywateli, konstytucyjne aspekty gospodarki, demokratyczne państwo prawa, a także przygotowuje ekspertyzy na potrzeby organów państwa i innych zainteresowanych podmiotów. W celu promowania społecznej świadomości konstytucyjnej i prawnej Centrum organizuje programy edukacyjne skierowane głównie do urzędników państwowych, pracowników wymiaru sprawiedliwości, parlamentarzystów, dziennikarzy i studentów.

We wrześniu 1995 r. Instytut rozpoczął cykl comiesięcznych konwersatoriów, zatytułowany „Dylematy demokratycznej rekonstrukcji”. Konwersatoria prowadzone są przez dyrektora Instytutu, a biorą w nich udział wybitni przedstawiciele życia publicznego oraz mediów. Swobodną dyskusję inicjują referaty wygłaszane przez zaproszonych do panelu gości – aktywnych uczestników życia politycznego, społecznego i gospodarczego kraju.

Dotychczas odbyły się następujące konwersatoria: „Polska racja stanu”, „Perspektywy integracji europejskiej – z Polską czy bez Polski?”, „Patologie transformacji”, „Lekcja wyborów prezydenckich – odpowiedzialność, zagrożenia, szanse”, „Stosunki Państwo – Kościół”, „Czy MSW odegrało w latach 1990 – 1995 poważną rolę w odbudowywaniu niepodległego państwa i kształtowaniu jego polityki?”

W skład Rady Programowej Instytutu Spraw Publicznych wchodzi: przewodnicząca – prof. Anna Fornalczyk, wiceprzewodniczący – dr Lech Kaczyński i prof. Leon Kieres oraz członkowie: Zbigniew Bujak, Franciszka Cegielska, Wiesław Chrzanowski, Bronisław Geremek, Stanisław Gomułka, Witold Karczewski, Leszek Kołakowski, Michał Kulesza, Andrzej Olechowski, Mirosława Marody, Jan Nowak-Jeziorański, Janusz Onyszkiewicz, Aleksander Paszyński, Anna Radziwiłł, Andrzej Rapaczyński, Joanna Regulska, Janusz Reykowski, Andrzej Rychard, Krzysztof Skubiszewski, Tadeusz Syryjczyk, Jan Szomburg.

W skład Rady Nadzorczej Instytutu wchodzi: prof. Krzysztof Michalski (przewodniczący), prof. Jerzy Regulski, dr Aleksander Smolar, ks. prof. Józef Tischner.

Instytut jest wspierany finansowo przez: Fundację im. Stefana Batorego, Instytut Nauk o Człowieku w Wiedniu, Fundację Forda w Nowym Jorku, Fundację Körbera w Hamburgu oraz Fundację Konrada Adenauera

*Ewa Jakubowska*



## **Biuro Zawodowej Promocji Studentów i Absolwentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu**

### **Co dalej, absolwencie?**

To pytanie, zawierające często dużą dozę niepokoju, stawiają sobie studenci V roku, którzy zastanawiają się, co będą robić po opuszczeniu murów uczelni. Czy uzyskany dyplom magisterski zapewni im życiowy start, czy też zasilą szeregi bezrobotnych? Często, niestety, okazuje się, że wiedza zdobyta na studiach jest niewystarczająca, by uzyskać ciekawą, dobrze płatną pracę; bywa też, że na specjalistów z danej dziedziny żadne przedsiębiorstwa ani instytucje nie oczekują. Są tacy, którzy studiują dla samej przyjemności studiowania, jednak większość osób czuje się sfrustrowana, gdy nie może wykorzystać zdobytych umiejętności w praktyce. W Europie Zachodniej istnieją wypróbowane sposoby pomocy studentom i absolwentom w poszukiwaniu pracy.

### **Jak to się robi w Wielkiej Brytanii?**

Na Wyspach Brytyjskich na większości uniwersytetów działają Careers Services, czyli Biura Karier. Zajmują się one m. in. doradztwem zawodowym, kojarzeniem absolwentów i pracodawców poszukujących nowych pracowników, organizują na uczelniach prezentacje firm, w czasie których omawia się charakter działalności przedsiębiorstw i plany zatrudnienia na najbliższy czas.

Student brytyjskiej uczelni wie, że zbliżając się ku końcowi studiów może liczyć na fachową pomoc Career Service, które nie tylko wyszuka najodpowiedniejsze dla niego miejsce pracy, ale także – dzięki kontaktom z innymi biurami w kraju – stworzy mu możliwość zatrudnienia w dowolnym regionie kraju. Szkoły wyższe, korzystając z informacji dostarczanych przez te biura, starają się dostosować programy kształcenia na poszczególnych wydziałach do bieżących potrzeb rynku pracy, co minimalizuje liczbę osób, które, uzyskawszy wyższe wykształcenie, długo poszukują pracy. Doradcy służą pomocą studentom od początku ich wstąpienia na uniwersytet, sugerując, jakie kwalifikacje powinni podnieść, by ich oferta była atrakcyjniejsza dla pracodawcy, a studenci chętnie wybierają dodatkowe przedmioty, zgłaszają się na praktyki do przedsiębiorstw bądź zaczynają pracować już w czasie studiów, by dobrze przygotować się do przyszłego zawodu i znaleźć dla siebie jak najlepsze stanowisko po uzyskaniu dyplomu. Współpraca między brytyjskimi przedsiębiorstwami a szkołami wyższymi, odbywająca się za pośrednictwem Careers Services, jest bardzo ścisła i przynosi dobre rezultaty.

### **Toruński eksperyment**

Odkąd polski rynek pracy zaczął ulegać przemianom, coraz wyraźniej zaznaczyła się potrzeba usprawnienia komunikacji między pracodawcami a pracownikami. Przewidując to, dyrektor Careers and Appointments Services w Hull (Wielka Brytania), John C. Franks, przyjechał do Polski i w 1992 r. rozpoczął starania o utworzenie biura karier na którymś z naszych uniwersytetów. Ostatecznego wyboru dokonywał między Łodzią a Toruniem. W wyniku rozmów z władzami uczelni oraz Wojewódzkim Urzędem Pracy, w 1993 r. uroczyście otwarto pierwsze w Polsce Biuro Zawodowej Promocji Studentów i Absolwentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, zwane potocznie Biurem Karier.

Metody działania oraz struktura organizacyjna biura powstały na podstawie wzorów angielskich, dzięki czemu udało się uniknąć wielu błędów, tak częstych przy rozpoczynaniu zupełnie nowej działalności.

Wszystko zaczęło się od szkoleń przyszłych pracowników biura w Wielkiej Brytanii, gdzie poznali oni sposoby działania tej instytucji na rynku pracy oraz metody nawiązywania kontaktów z pracodawcami, a także obserwowali mechanizmy organizacji pracy i przysłuchiwali się rozmowom ze studentami. Potem trzeba było przystąpić do organizowania biura w Toruniu, które zgodziły się finansować po połowie Wojewódzki Urząd Pracy i Uniwersytet. Biuro mieści się w budynku Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania UMK, dzięki czemu stanowi w świadomości studentów integralną część uniwersytetu. Ma to wpływ na jakość i sprawność kontaktów ze środowiskiem uniwersyteckim.

Kompetencje, zakres czynności, miejsce w strukturze uniwersytetu – wszystko to wynikało niejako z samej definicji biura karier, które, troszcząc się o los studentów i absolwentów konkretnej Alma Mater, stanowi jednocześnie doskonałą jej reklamę zarówno wśród przyszłych kandydatów na studia, jak i w środowisku pracodawców.

### **Metody pracy**

Najważniejszym celem działania Biura jest w miarę trwałe skojarzenie pracodawcy z przyszłym pracownikiem, tak aby stworzony układ zadowolili obie strony, pozwalając na rozwój pracownika oraz na dobre wykorzystywanie jego umiejętności przez pracodawcę. Dlatego Biuro Karier stara się uzyskać jak najwięcej informacji zarówno o pracodawcy, jak i o studentach kończących studia. Ci ostatni otrzymują do wypełnienia ankietę zawierającą pytania o wykształcenie, zainteresowania, umiejętności, zdolności oraz oczekiwania związane z przyszłą pracą. W celu uzupełnienia i poszerzenia informacji zawartych w ankiecie doradcy umawiają się na rozmowy ze wszystkimi, którzy pragną skorzystać z pomocy Biura. Z kolei oferty pracy przyjmowane od pracodawców są o wiele obszerniejsze od ogłoszeń zamieszczanych w gazetach. Zawierają opis stanowiska pracy i związanych z nim obowiązków, czasem informację na temat przewidywanego uposażenia, szczegółowe dane dotyczące wymagań stawianych kandydatom oraz przewidywanych szkoleń; słowem wszelkie możliwe informacje mogące pomóc w doborze pracownika.

Tak zebrane i usystematyzowane informacje pozwalają pracownikom Biura Karier na wstępny wybór właściwych kandydatów do pracy oraz umówienie ich na rozmowy z interesującymi ich pracodawcami. Zdarza się, że pracodawca zaleca pracownikom Biura przeprowadzenie wstępnych rozmów kwalifikacyjnych, jest to jednak ostatni etap pracy, poprzedzony wieloma różnorodnymi działaniami mającymi na celu przybliżenie pracodawcy i studentów. Jednym z wstępnych etapów jest zaproszenie na uniwersytet firm, które przeprowadzają tu swoje prezentacje. W pierwszym półroczu są to przeważnie spotkania ze studentami, mające stworzyć w świadomości słuchaczy pozytywny obraz firmy jako miejsca, w którym dobrze się pracuje, gdzie można zrealizować swoje życiowe inspiracje. Drugie półrocze, to okres najdogodniejszy do organizowania prezentacji rekrutacyjnych, mających na celu pozyskanie dla zakładu konkretnych pracowników. Przedstawiciele firm informują o planach zatrudnienia na najbliższy czas, młodzi pracownicy opowiadają o tym, czym się zajmują, jakie są drogi awansu i perspektywy rozwoju w przedsiębiorstwie. W Biurze są dostępne formularze dla kandydatów do pracy oraz inne dokumenty, jego pracownicy aranżują (jeśli pracodawca sobie zażyczy) mniej formalne

spotkania po prezentacji, podczas których można swobodnie porozmawiać i wyjaśnić wątpliwości. Są też udostępniane pomieszczenia do rozmów kwalifikacyjnych z kandydatami do pracy, co ma szczególne znaczenie zwłaszcza dla pracodawców spoza Torunia.

Biuro gromadzi też informacje o studiach podyplomowych w kraju i za granicą, a także o kursach językowych i komputerowych dla tych, którzy chcą podnosić swoje kwalifikacje. Pragnie również służyć studentom poszukującym pracy dorywczej. Tak się bowiem złożyło, że w ostatnim czasie przestała działać na Uniwersytecie Toruńskim studencka spółdzielnia pracy i coraz częściej zdarza się, że do Biura przychodzą młodzi ludzie chcący uzupełnić swój studencki budżet o dodatkowe zarobki. Biuro stara się przedstawić im ofertę prac okresowych na stanowiskach nie wymagających dyplomu uniwersyteckiego.

Coraz popularniejsze stają się również wyjazdy studentów UMK na wakacje za granicę, połączone z pracą zarobkową lub wolontariatem. Dzięki kontaktom z ambasadami wielu krajów europejskich, a także z ambasadą Stanów Zjednoczonych, udało się zorganizować najrozmaitsze wyjazdy dla wielu studentów w okresie wakacji. Najściślej kontakty nawiązało Biuro z amerykańską YMCA. Jest jednym z jej dwóch oficjalnych „rekruterów” w Polsce, czyli instytucją upoważnioną do wysyłania do USA uczestników programów wymiany, organizowanych przez tę instytucję.

### **Klienci Biura Karier Uniwersytetu Mikołaja Kopernika**

Toruńskie Biuro Karier utrzymuje kontakty z wieloma pracodawcami, zarówno toruńskimi jak i regionalnymi (m.in. Vinpol, Elektrim Food, Polmozbyt, AT & T, Telfa, Lever Polska), jak i z całej Polski (np. Price Waterhouse, Unilever, Procter & Gamble, Coca-Cola, ICL, Telewizja Polska SA, Ernst & Young, Hotel Bristol, Coopers & Lybrand, Reynolds Tobacco). Wiele ofert pracy napływa także ze szkół. Biuro pomaga również w znalezieniu pracowników zatrudnianych na cały etat lub w niepełnym wymiarze godzin, a także stara się o to, by przedsiębiorstwa przyjmowały u siebie studentów na praktyki. Do tej pory chętniej organizują praktyki studenckie duże firmy zagraniczne, które chcą w ten sposób „wychować” sobie przyszłych pracowników, przyrzec się im uważnie, zanim podejmą decyzję o podpisaniu z nimi umowy o pracę. Być może te korzyści płynące z praktyk studenckich dostrzegają też w większym stopniu polscy pracodawcy.

*Anna Wolicka, Ewa Banaszak*

### **Programy realizowane przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji**

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji została ustanowiona w 1992 r. przez ministra edukacji narodowej w celu wspierania konstytucyjnych organów państwa w ich pracach nad reformą i rozwojem systemu edukacji. Jednym z zadań Fundacji jest obsługa programów pomocy zagranicznej dla edukacji, zwłaszcza finansowanych z funduszy PHARE – bezzwrotnej pomocy Komisji Wspólnot Europejskich na rzecz wspierania reform społeczno-gospodarczych w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. W 1996 r. Fundacja realizuje 6 programów: cztery są częścią PHARE (TEMPUS, TESSA, TERM i SMART), dwa (SOCRATES i „Młodzież dla Europy”), to programy Unii Europejskiej.

1. **Program TEMPUS** został uruchomiony na podstawie decyzji Rady Ministrów Wspólnoty Europejskiej z 7 maja 1990 r. na okres pilotażowy obejmujący lata akademickie 1990/91 – 1993/94, a następnie przedłużony na lata 1994/95 – 1997/98. Głównym celem tego programu jest wsparcie reformy systemów szkolnictwa wyższego w krajach Europy Środkowo-Wschodniej (TEMPUS/PHARE) oraz republikach byłego Związku Radzieckiego (TEMPUS/TACIS) poprzez wymianę nauczycieli akademickich, pracowników administracyjnych uczelni i studentów oraz szeroką współpracę ośrodków akademickich naszego regionu z partnerami w krajach Wspólnoty Europejskiej.

W programie wydzielono trzy rodzaje grantów wspierających działalność szkolnictwa wyższego:

- projekty współpracy międzyuczelnianej;
- stypendia indywidualne;
- działania uzupełniające.

● Główną część programu TEMPUS stanowią „Projekty Współpracy Międzyuczelnianej” (*Joint European Projects – JEPs*). W projektach musi brać udział co najmniej jedna polska uczelnia (tj. wydział lub instytut uczelni) oraz dwie instytucje z dwóch różnych krajów Wspólnoty Europejskiej (w tym jedna uczelnia). Realizowane są dwa rodzaje projektów:

– projekty strukturalne, wspierające zmiany strukturalne w polskich uczelniach w zakresie restrukturyzacji istniejących lub tworzenia nowych jednostek w obrębie uczelni, modernizacji programów nauczania, podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, rozwoju współpracy uczelni i przedsiębiorstw przemysłowych, wprowadzania programów kształcenia ustawicznego i dokształcania nauczycieli szkół wyższych i średnich, a także modernizacji bazy dydaktycznej;

– projekty grupowej wymiany studentów, umożliwiające studentom kształcenie się w uczelniach zagranicznych lub odbycie staży w przedsiębiorstwach, ostatnie projekty tej kategorii zostaną zrealizowane w roku akademickim 1996/97.

Nauczyciele mogą uczestniczyć w tych projektach m.in. w celu poznania metod i programów nauczania realizowanych na danym kierunku uczelni zagranicznej.

● Stypendia indywidualne. Od roku akademickiego 1992/93 mogą się o nie ubiegać wyłącznie pracownicy uczelni oraz doktoranci. Stypendia są przyznawane na wyjazdy trwające od tygodnia do roku. Wyjazdy mogą być wykorzystane do prowadzenia zajęć w uczelni zagranicznej, udziału w kursach szkoleniowych podwyższających kwalifikacje, odbycia stażu w placówkach edukacyjnych i przedsiębiorstwach, przygotowania materiałów dydaktycznych do zajęć w macierzystej uczelni, zebrania informacji o systemie szkolnictwa wyższego, udziału w konferencjach, kongresach i sympozjach.

● W ramach „działań uzupełniających” finansowane są projekty wspierające rozwój instytucjonalny uczelni (zwłaszcza doskonalenie struktur administracyjnych), upowszechnianie efektów programu TEMPUS oraz działania związane z opracowywaniem polityki szkolnictwa wyższego.

Do końca 1995 r. na realizację programu wydano 162,5 mln ECU, z czego 89% przeznaczono na sfinansowanie 413 projektów współpracy międzyuczelnianej. Co roku Ministerstwo Edukacji Narodowej przeznacza pewne środki na dofinansowanie projektów.

Projekty: współpracy międzyuczelnianej i działań uzupełniających są opiniowane równolegle w Turynie i w Polsce. Wnioski o stypendia indywidualne składane przez polskich nauczycieli akademickich i doktorantów są rozpatrywane tylko przez stronę polską.

2. **Program TESSA** (*Training and Education in Strategically Significant Areas* – Kształcenie i Szkolenie w Dziedzinach o Znaczeniu Strategicznym) zostanie zakończony w 1996 r. Celem programu jest wsparcie restrukturyzacji systemu szkolnictwa policealnego i wyższego, dostosowanie go do standardów europejskich i wymogów gospodarki rynkowej oraz poszerzenie oferty kształcenia. Podczas realizacji programu zorganizowano wiele krótkich kursów na poziomach od licealnego do podyplomowego, wspomagających wdrożenie długofalowego systemu kształcenia i szkolenia kadry dla priorytetowych dziedzin gospodarki.

3. **Program TERM** (*Training for Education Reform Management* – Doskonalenie Zarządzania Reformą Edukacji) ma za zadanie promowanie nowych idei i sprawdzonych pozytywnych doświadczeń z zakresu zarządzania oświatą.

Program składa się z pięciu projektów :

- Polityka edukacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej;
- Instytucjonalne wsparcie dla MEN;
- Współpraca partnerska;
- Sieci;
- Doskonalenie zarządzania oświatą.

● Projekt „Polityka edukacyjna MEN” zostanie zakończony w pierwszej połowie 1996 r. Przedmiotem wykonanych prac były: nowa natura, policealne szkoły techniczne, system akredytacji kolegiów nauczycielskich oraz algorytm finansowania szkół podstawowych i średnich w sytuacji ograniczonych środków budżetowych.

● W ramach projektu „Instytucjonalne wsparcie dla MEN” są prowadzone szkolenia znacznej liczby pracowników MEN, w tym kierowniczej kadry resortu.

● Projekt „Współpraca partnerska” odzwierciedla nową tendencję w programach pomocowych. Nastąpiło odejście od praktyki organizowania jednostronnych wizyt studyjnych, które zastąpiono wymianą wizyt roboczych, czyli wspólną pracą partnerów polskich i zagranicznych w instytucjach polskich i krajów Unii Europejskiej. W projekcie uczestniczą pracownicy oświaty szczebla centralnego, kuratorskiego i lokalnego.

W celu promocji doświadczeń zdobytych w trakcie realizacji programu TERM, tworzona jest sieć zawodowych stowarzyszeń dla wizytatorów szkolnych, dyrektorów i nauczycieli.

● Największym i najbardziej złożonym komponentem programu TERM jest „Doskonalenie zarządzania oświatą”. Na jego realizację merytoryczną przeznaczono 4 700 tys. ECU oraz 1700 tys. ECU na wyposażenie 16 wybranych ośrodków specjalizujących się w doskonaleniu kierowniczej kadry oświatowej. Nadrzędnym celem podejmowanych działań jest dostarczenie polskiej kierowniczej kadry oświatowej nowoczesnej wiedzy z zakresu zarządzania oraz wzbogacenie materialne ośrodków zajmujących się doskonaleniem tej kadry.

Podstawowe zadania projektu „Doskonalenie zarządzania oświatą” to:

– Opracowanie programów oraz materiałów szkoleniowych przez polskich i zachodnich ekspertów dla kadry zatrudnionej na różnych szczeblach zarządzania oświatą, tj. dyrektorów szkół i pracowników kuratoriów łącznie z wizytatorami oraz władz samorządowych odpowiedzialnych za oświatę i system doskonalenia nauczycieli (cztery grupy docelowe), a także profesjonalnych wykładowców (nazwanych edukatorami)..

– Przygotowanie kadry 160 edukatorów do prowadzenia zajęć dydaktycznych w zakresie programów i materiałów opracowanych przez zespoły polskich i zachodnich ekspertów.

– Przeprowadzenie szkoleń dla 1200 pracowników oświaty (dyrektorów szkół i pracowni-

ków kuratoriów łącznie z wizytatorami oraz władz samorządowych odpowiedzialnych za oświatę i system doskonalenia nauczycieli).

– Wyposażenie 15 ośrodków szkoleniowych i Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w sprzęt dydaktyczny oraz zbiory krajowych i zagranicznych materiałów źródłowych dotyczących doskonalenia kierowniczej kadry oświatowej.

– Działania na rzecz tworzenia komputerowego systemu wspomagającego zarządzanie w oświacie (który będzie stanowił część opracowywanego ogólnopolskiego systemu informacji oświatowej) oraz przeszkolenie 120 przyszłych użytkowników tego systemu.

Prace szkoleniowe w tym projekcie zakończą się w grudniu 1996 r.

4. **Program SMART** (*Strategic Measures for Achieving Reform Target* – Wsparcie Realizacji Reformy Edukacji) jest w znacznej części kontynuacją projektu „Polityka edukacyjna MEN” programu TERM (nowa matura, akredytacja kolegów nauczycielskich, algorytm finansowania szkół). Inne projekty tego programu to: badania nad strategią doskonalenia funkcjonowania szkół, badania dotyczące utworzenia szkolnego systemu poradnictwa zawodowego dla młodzieży w wieku 14 – 18 lat, przeszkolenie 40 specjalistów w zakresie tworzenia programów nauczania.

Program będzie realizowany w okresie: październik 1996 r. – grudzień 1998 r.

5. **Program SOCRATES** jest nowym programem Komisji Wspólnot Europejskich w dziedzinie edukacji, przyjętym do realizacji na lata 1997–1999. Ogólnym celem tego programu jest pomoc w polepszeniu jakości i adekwatności kształcenia dzieci, młodzieży oraz dorosłych poprzez rozszerzenie zakresu europejskiej współpracy, a także zwiększony dostęp do szerokiego spektrum możliwości kształcenia w ramach Unii Europejskiej. Program ma dostarczyć osobom kształcącym się, niezależnie od wieku oraz pochodzenia społecznego, dodatkowy europejski wymiar studiowanych przez nich przedmiotów, powiększyć krąg ich osobistych doświadczeń związanych z innymi krajami Europy, rozwinąć poczucie jedności z Europą oraz wspomóc umiejętność przystosowywania się do nowych warunków społecznych i ekonomicznych.

Program SOCRATES obejmuje następujące projekty: ERASMUS, COMENIUS, LINGUA, ODL, EURIDICE, ARION oraz NARIC.

● **Projekt ERASMUS.** Głównym zadaniem tego projektu jest koordynacja współpracy między uczelniami krajów Unii Europejskiej. Promowanie europejskiego wymiaru na gruncie szkolnictwa wyższego w ramach projektu ERASMUS będzie odbywać się poprzez:

- wymianę nauczycieli akademickich;
- wymianę studentów;
- stypendia dla studentów (studia w innym kraju Unii trwające od 3 miesięcy do całego roku akademickiego);
- wprowadzenie systemu zaliczania okresu studiów odbytych w innym kraju;
- wspólne opracowywanie programów kształcenia oraz wprowadzanie do nich elementów kursów dotyczących zagadnienia integracji europejskiej;
- europejskie sieci współpracy międzyuczelnianej, w ramach których uczelnie będą wspólnie prowadzić ocenę programów kształcenia, opracowywać programy kształcenia oraz prowadzić działalność informacyjną w obrębie sieci.

● **Projekt COMENIUS** jest programem, którego innowacja polega na współpracy na rzecz integracji europejskiej już na poziomie przedszkolnym, szkół podstawowych oraz szkół śre-

dnich wszystkich typów. Wyrastając bezpośrednio z Traktatu z Maastricht promuje hasło „Europa w szkole”. W ramach programu COMENIUS proponuje się zawieranie partnerskich porozumień przez przedszkola i szkoły z różnych krajów w celu realizacji przedsięwzięć edukacyjnych z dziedziny nauki języków obcych, dziedzictwa kulturowego, zagadnień ochrony środowiska itp.

Środki przeznaczone na projekt COMENIUS będą wspomagały:

- wizyty przygotowawcze, których zadaniem będzie rozpoczęcie projektów wspólnych działań między placówkami;
- wspólne opracowywanie materiałów dydaktycznych oraz innowacyjnych metod nauczania;
- wymianę nauczycieli w celu umożliwienia im podniesienia kwalifikacji oraz zapoznania się z metodami kształcenia w szkołach partnerskich;
- wymianę uczniów.

Projekt COMENIUS zwraca ponadto szczególną uwagę na działania promujące kształcenie dzieci Romów, migrantów oraz innych osób przemieszczających się w ramach swobodnego przepływu siły roboczej w krajach Unii Europejskiej.

● **Projekt LINGUA.** Zadaniem tego projektu jest promowanie nauczania języków obcych. Podnoszenie poziomu przekazywania wiedzy z zakresu języków obcych jest bowiem niewątpliwie jednym z podstawowych wyzwań w ramach integracji europejskiej.

Europejskie Programy Współpracy ECP (*European Cooperation Programmes* – ECP) z dziedziny szkolenia nauczycieli języków obcych przewidują następujące działania:

- rozwój wspólnych metod i zakresu nauczania języków;
- wykorzystanie pomocy dydaktycznych i materiałów pomocniczych;
- kształcenie nauczycieli języków obcych poza krajem pochodzenia.

● **Projekt ODL** (*Open and Distance Learning*) jest poświęcony zastosowaniu nowych środków (technicznych i/lub nietechnicznych) umożliwiających uelastyczenie procesu kształcenia pod kątem miejsca nauczania, jego czasu oraz zakresu, wyboru oraz dostępu do różnych kwalifikacji i technicznych środków nauczania, oraz/lub polepszenia dostępu do systemów kształcenia na odległość. Dzięki temu możliwości kształcenia stają się dostępne dla ludzi, którzy z powodu sytuacji społeczno-zawodowej, ekonomicznej i geograficznej lub z racji innego upośledzenia nie mieli do tej pory dostępu do systemu edukacji.

Realizacja programu ODL ma na celu:

- wspomaganie współpracy między organizacjami oraz instytucjami zajmującymi się kształceniem na odległość, polegającej na wymianie wiedzy i doświadczenia;
- pomoc w doskonaleniu umiejętności nauczycieli, wykładowców i menedżerów w zakresie techniki kształcenia na odległość;
- doskonalenie jakości narzędzi kształcenia na odległość,
- zachęcanie do uznawania stopni akademickich/kwalifikacji uzyskanych w ramach programów kształcenia na odległość;

● **Projekt EURIDICE** (*European Information Network in the Field of Education*) to sieć informacyjna, założona przez władze krajów w niej uczestniczących i koordynowana przez Komisję Europejską Programu w Brukseli, której zadaniem jest przygotowywanie i udostępnianie informacji na temat systemów edukacji, ich reform oraz nowych rozwiązań w tym zakresie. Głównym celem istnienia sieci jest zaspokajanie potrzeb organów władzy zajmujących się tworzeniem systemu edukacji w krajach uczestniczących.

● **Projekt ARION** jest narzędziem pomocy finansowej w organizowaniu multilateralnych wyjazdów osób odpowiedzialnych za kierowanie, ocenę oraz organizację systemów edukacji, (m.in. przedstawiciele ministerstwa, kuratoriów oraz organów niższych szczebli). Z zasady wyjazdy trwają jeden tydzień i mają na celu umożliwienie ich uczestnikom wymianę doświadczeń, wiedzy i informacji w dziedzinach wspólnego zainteresowania krajów uczestniczących.

Każdego roku zakres tematyczny wyjazdów jest powiązany ze specyficznymi problemami określonymi przez ministerstwa edukacji krajów uczestniczących oraz przez Komisję Europejską. Zakres ten obejmuje pięć następujących tematów:

- systemy i wartości kształcenia;
- uczestnicy procesu kształcenia: uczniowie, nauczyciele oraz rodzice;
- programy nauczania i narzędzia kształcenia;
- szkoła i jej środowisko;
- inne aspekty.

W celu osiągnięcia maksymalnych korzyści płynących z wizyt oraz nabytego doświadczenia, przewiduje się organizowanie okresowych spotkań podsumowujących dla uczestników oraz przedstawicieli organizacji zewnętrznych, które mogą być zainteresowane tematem spotkań.

● **Projekt NARIC** (*Network of National Academic Recognition Information Centres*). Wykorzystanie pełnych możliwości otwartego europejskiego obszaru edukacji wymaga utworzenia efektywnej, elastycznej oraz łatwo dostępnej sieci krajowych ośrodków informacji. Temu celowi ma właśnie służyć NARIC. Unia będzie w dalszym ciągu wspierać rozwój sieci krajowych ośrodków informacji odpowiedzialnych za dostarczanie informacji dla instytucji oraz obywateli. Informacje te dotyczą systemów szkolnictwa wyższego, stopni akademickich bądź kwalifikacji oraz są gromadzone w celu umożliwienia ich identyfikacji w innych krajach uczestniczących (dla celów naukowych i w wielu przypadkach zawodowych).

6. **Program „Młodzież dla Europy”** jest programem Unii Europejskiej realizowanym przez wszystkie kraje członkowskie oraz kraje Europy Środkowo-Wschodniej. Program ten ma na celu:

- zachęcanie młodzieży do aktywnego udziału w pracach instytucji demokratycznych;
- rozbudzanie u młodych ludzi niezależności, kreatywności i przedsiębiorczości;
- uświadamianie młodzieży, że ważne jest zapewnienie kobietom i mężczyznom jednakowych możliwości oraz zachęcanie kobiet do aktywnego udziału we wszystkich dziedzinach życia społecznego;
- zwiększenie świadomości zagrożeń związanych z objawami izolacji społecznej, w tym rasizmu i ksenofobii.

W listopadzie 1995 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej wyraziło wolę przystąpienia do tego programu. W Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji przystąpiono do prac związanych z powołaniem Narodowej Agencji „Młodzież dla Europy”. Realizacja programu rozpocznie się w 1997 r., a zakończy w 1999 r.

*Joanna Kośmider*



# Informacje o autorach publikacji zamieszczonych w numerze

**Aldona Andrzejczak** – ekonomista. Doktorat na temat wykorzystania wskaźników liczbowych w zarządzaniu szkołą wyższą uzyskała w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Jako kierownik Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego AE zajmuje się problematyką kształcenia ekonomistów i nauczycieli oraz organizuje badania nad oceną procesu dydaktycznego. Ostatnio interesuje się zwłaszcza przemianami systemu kształcenia pod wpływem potrzeb rynku pracy i gospodarki rynkowej.

**Jarl Bengtsson** – ekonomista, zajmuje się problemami relacji między edukacją a rynkami pracy. Jest doradcą organizacji międzynarodowych w zakresie tej problematyki, m.in. Centre for Educational Research and Innovation (CERI) przy Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

**Anna Buchner-Jeziorska** – socjolog, doktor hab., profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Łódzkiego. Od 1995 r. kierownik Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym Instytutu Socjologii, od 1992 r. członek Zarządu Research Committee 30 „Sociology of Work” ISA. Autorka 50 artykułów i 4 książek z zakresu socjologii pracy i gospodarki. Ostatnio zajmuje się problemami funkcjonowania systemu edukacji w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego.

**Anna Darska** – doktor ekonomii, od 1986 r. jest profesorem na Universidad Autonoma de Chiapas (Meksyk). Interesuje się problemami zarządzania w szkolnictwie wyższym i rynkiem pracy. W latach 1975–1984 pro-

wadziła na Uniwersytecie René Descartesa (Paryż) serię badań na temat wchodzenia na rynek pracy.

**Henryk Domański** – profesor dr hab. w Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Prowadzi badania nad stratyfikacją, różnymi aspektami struktury społecznej w Polsce i innych krajach, a także studia z zakresu metodologii badań socjologicznych. Autor i współautor kilkunastu książek, m.in.: *Rola klasyfikacji zawodów w analizie struktury społecznej* (1985), *Segmentacja rynku pracy a struktura społeczna* (1987), *Dimensions of Social Stratification. A Comparative Analysis* (1989), *Klasy, grupy społeczno-zawodowe i organizacje gospodarcze* (1991), *Zadowolony niewolnik. Studium o nierównościach między mężczyznami i kobietami w Polsce* (1992), *Wzory prestiżu a struktura społeczna* (1991), *Spółczesność klasy średniej* (1994).

**Hanna Gulczyńska** – doktorat z polityki społecznej uzyskała na Uniwersytecie Warszawskim. Od 1993 r. pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: aspiracje edukacyjne i ich realizacja a zapotrzebowanie rynku pracy; możliwości i potrzeby dorosłych w zakresie kształcenia.

**Barbara M. Kehm** – pracownik naukowy w Centre for Research on Higher Education and Work Uniwersytetu w Kassel (Niemcy). Zajmuje się badaniem problemów relacji między szkolnictwem wyższym i rynkiem pracy.

**Jan Knyszewski** – doktor hab., inżynier, absolwent Wydziału Budowy Okrętów Politechniki Gdańskiej (1960 r.). Po studiach przez 15 lat pracował w przemyśle jako mechanik okrętowy, konstruktor i starszy projektant. Od 1976 r. pracownik Wydziału Budowy Maszyn (obecnie Wydziału Mechanicznego) Politechniki Gdańskiej. W 1978 r. obronił pracę doktorską w zakresie nauk technicznych. W 1993 r. uzyskał stopień doktora habilitowanego nauk technicznych w zakresie budowy i eksploatacji maszyn – maszyn i urządzeń przemysłu spożywczego. Od 1993 r. jest prodziekanem ds. kształcenia na Wydziale Mechanicznym. Od 1994 r. pełni funkcję kierownika Zakładu Maszyn Przemysłu Spożywczego na Wydziale Mechanicznym.

**Tadeusz Kozek** – absolwent Wydziału Fizyki Technicznej i Matematyki Stosowanej Politechniki Warszawskiej. Od 1978 r. adiunkt w Instytucie Podstaw Elektroniki Politechniki Warszawskiej. Specjalizacja naukowa: optoelektronika. Od stycznia do września 1990 r. doradca ministra w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Od października 1990 r. kieruje Biurem Koordynacji Kształcenia Kadr w Funduszu Współpracy, fundacji Skarbu Państwa podległej Pełnomocnikowi Rządu ds. Integracji Europejskiej oraz Pomocy Zagranicznej. Odpowiedzialny za realizację programów w dziedzinie kształcenia i szkolenia, finansowanych w ramach pomocy bilateralnej państw zachodnich dla Polski oraz za programy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego, finansowane w ramach programu PHARE Unii Europejskiej. Autor kilkunastu artykułów i opracowań dotyczących efektywności programów pomocy zagranicznej oraz zagadnień związanych z przeobrażaniem systemów kształcenia i szkolenia w okresie transformacji systemowej.

**Stanisław Macioł** – doktorat z nauk ekonomicznych uzyskał na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym SGPiS; od 1993 r. zastępca kierownika Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH. Zainteresowania badawcze: kształcenie i wykorzystanie kwalifikacji absolwentów studiów ekonomicznych, zmiany w systemie kształcenia ekonomistów, problematyka oceny jakości kształcenia.

**Barbara Minkiewicz** – absolwentka Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Doktorat z ekonomii (na temat gospodarowania kadrami ekonomistów w latach osiemdziesiątych w Polsce) uzyskała w Szkole Głównej Planowania i Statystyki. Pracuje w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej. Zainteresowania badawcze: problemy rynku pracy absolwentów uczelni ekonomicznych, zmiany w systemie kształcenia ekonomistów, pośrednictwo pracy.

**Jan Rutkowski** – doktor nauk ekonomicznych, specjalista w zakresie ekonomiki pracy. Pracownik Banku Światowego, koordynator projektu „Social Challenges of Transition” mającego na celu analizę zmian w sferze socjalnej wywołanych transformacją gospodarczą w krajach Europy Centralnej i Wschodniej. Zajmuje się problematyką bezrobocia, płac, poziomu życia oraz polityką zatrudnienia. Szczególnie interesują go zagadnienia wpływu wykształcenia na perspektywy na rynku pracy oraz nierówności społecznych generowanych przez rynek pracy. Autor wielu publikacji na wymienione tematy w czasopismach polskich i zagranicznych. Staże naukowe w London School of Economics i na Uniwersytecie w Princeton (jako stypendysta Fulbrighta).

**Ewa Świerzbowska-Kowalik** – absolwentka Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, doktorat na temat diagnozy i oceny rozwiązań modelowych studiów przemianych, przygotowany pod kierunkiem prof. J. Tymowskiego, obroniła w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Zajmuje się problematyką kształtowania się aspiracji edukacyjnych i dążeń zawodowych młodzieży w warunkach transformacji ustrojowej.

**Ulrich Teichler** - profesor Universität Gesamthochschule w Kassel (Niemcy). Specjalista w dziedzinie organizacji i zarządzania. W badaniach i publikacjach podejmuje problemy szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w aspekcie strukturalnych przemian systemów i relacji między wykształceniem a zatrudnieniem. W ostatnich latach koncentruje się na strategiach rządowych wobec szkolnictwa

wyższego. Jako ekspert w tej dziedzinie, uczestniczy w pracach wielu komisji międzynarodowych oraz ciał doradczych. Jest m.in. przewodniczącym rady programowej kwartalnika „European Journal of Education” i członkiem rady programowej kwartalnika „Higher Education Policy”.

**Maria Wójcicka** – doktor hab. w zakresie pedagogiki szkoły wyższej. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problemami przemian strukturalnych w systemach kształcenia ponadśredniego, relacji między studiami akademickimi i nieakademickimi, a ostatnio – analizą mechanizmów zapewnienia jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym (porównania międzynarodowe).



Wydawca:

**Instytut Nauk Politycznych  
Polskiej Akademii Nauk**

00-625 Warszawa, ul. Polna 18/20, tel. 25-52-21

Opracowanie redakcyjne:

**Ewa Wosik**

Skład, druk i oprawa:

**Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIMP – Hanna Bicz**

00-669 Warszawa, ul. Emilii Plater 9/11

Cz. 238  
6.50zł

**Prenumeratę** półrocznika  
„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” prowadzi firma AMOS,  
01-806 Warszawa, ul. Zuga 12.  
Koszt roczny, obejmujący 2 numery  
łącznie z dostawą pod wskazany adres  
wynosi **10 zł.**

Wpłaty należy dokonywać na konto AMOS:  
**PKO VIII/O Warszawa, nr 1586-77578-136.**

Prenumerata zagraniczna jest o 100% droższa.  
W przypadku dostawy drogą lotniczą  
zamawiający pokrywa koszty dodatkowej opłaty.  
Istnieje jeszcze możliwość  
zaprenumerowania rocznika 1995.