

AGNIESZKA JERAN

EDUKACJA NAJLEPSZĄ INWESTYCJĄ? ABSOLWENCI NA RYNKU PRACY

„Człowiek – najlepsza inwestycja” – to hasło Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki jest obecnie w Polsce wszechobecne. Kryje w sobie nie tylko uzasadnienie wykorzystania napływających do Polski funduszy, ale i całościową diagnozę związków systemów gospodarczego i edukacyjnego, zachodzących na rynku pracy. Wbrew obecnym od wielu lat, a utrwalanym chociażby owym hasłem przekonaniom, wzrost poziomu wykształcenia zarówno pracowników obecnych na rynku pracy, jak i przedstawicieli kohort wchodzących na ów rynek, nie przekłada się bezpośrednio na ich lepszą sytuację. Obserwacja powszechna i naukowa potwierdzają trudną w gruncie rzeczy sytuację młodych ludzi wkraczających na rynek pracy, niezależnie od tego, jaki poziom i kierunek kształcenia ukończyli – jej wyrazem jest chociażby skala migracji, a także i skala dążenia do zdobycia wykształcenia wyższego.

W niniejszym artykule podjęto próbę wykorzystania badań sytuacji absolwentów realizowanych przez liczne podmioty w różnych regionach Polski, jako materiału dostarczającego przesłanek do odpowiedzi na pytanie o inwestycyjną wartość wykształcenia¹. Wskazane hasło i jego liczne odmiany prowadzą bowiem kształcenie się do inwestycji decydującej o późniejszych szansach rynkowych, a pośrednio życiowych, wchodzących w dorosłość młodych ludzi. Wybór kierunku i poziomu kształcenia bezpośrednio przekładałby się na ich sytuację na rynku pracy, a przez to – poziom i jakość życia. Czy zatem wykształcenie rzeczywiście jest inwestycją?

I. FUNKCJONALNE ZWIĄZKI SYSTEMÓW EDUKACJI I GOSPODARKI

Geneza edukacji, jako upowszechniającego się na przestrzeni dziejów i zyskującego masowy wymiar systemu socjalizowania jednostek do życia społecznego i przygotowywania ich do realizacji społecznie pożytecznych zadań, narzuca myślenie i analizy w kategoriach funkcjonalnych. Starsze i nowsze analizy – czy to prowadzone w ramach prac z dziedziny historii gospodarki,

¹ Analizy podjęto w ramach projektu ET-struct (Economic Educational Territorial – Structure), Project ID: 2CE273P1 (finansowanego w ramach Central Europe). Badania w województwie kujawsko-pomorskim realizowała Pracownia Analiz Społecznych i Rynkowych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy; autorka w ich ramach pełniła funkcję eksperta badawczego.

historii edukacji, czy wreszcie socjologii, każą na przekształcanie się samego sposobu kształcenia oraz jego upowszechnianie patrzeć właśnie przez pryzmat przydatności. Edukacja jest bowiem w istocie społecznie akceptowanym systemem przygotowania do życia w społeczeństwie w zakresie podziału i „zapewnienia dostępu do dóbr i do pracy”².

R. Cameron i L. Neal, opisując początki przemysłu w XIX-wiecznej Europie, podkreślają znaczenie industrializacji. W ocenie tych autorów „cechą charakterystyczną rozwoju gospodarczego, mniej zauważalną, ale nie mniej godną uwagi niż rozwój miast, zwiększenie liczby robotników przemysłowych i wzrost dochodów, był rozwój oświaty i wzrost piśmienności”³. Relacjonując rozwój klasy średniej, co jest spojrzeniem na ten sam okres przez pryzmat raczej struktury społecznej niż gospodarki, H. Domański⁴ opisuje procesy instytucjonalizacji wolnych zawodów oraz wzrost znaczenia przemysłu w sferze gospodarczej i klasy średniej w sferze społecznej, które powodowały upowszechnianie się stylu życia i reguł zachowania łączonych z klasą średnią. Jednocześnie stanowiły one odpowiedź na oczekiwania rosnących w znaczenie przedsiębiorstw przemysłowych. Obejmowało to alfabetyzację, a także powszechności obowiązywania reguł „dobrego wychowania” i „dobrego działania” – opanowania emocji, samokontroli, staranności i sumienności. Z. Sawiński, przywołując S. Bowlesa i H. Gintisa, ujmuje to następująco: „Wraz z rozwojem systemu fabrycznego w XIX w. pojawiły się nowe wymogi, które powinna spełniać siła robocza. Z jednej strony chodziło o nowe kwalifikacje i umiejętności, a z drugiej o wdrożenie do reżimu pracy fabrycznej, co obejmowało kształtowanie dyscypliny, punktualności, posłuszeństwa i nawyku wykonywania rutynowych, powtarzalnych czynności. Celów tych nie realizował system socjalizacji rodzinnej”⁵. Innymi słowy, upowszechniająca się szkoła była i jest głównym instrumentem socjalizacji wtórnej – do pracy.

To wyraźne podporządkowywanie celów funkcjonowania szkolnictwa na każdym poziomie wymogom rynku określić można albo jako dyktat rynku pracy⁶, albo jako instrumentalną orientację wykształcenia⁷. Znajduje ono wyraz w postulatach używania – jako miernika jakości kształcenia – późniejszego dopasowania absolwentów do wymogów rynku pracy⁸ czy właśnie traktowania kształcenia jako inwestycji⁹, a ogólniej – w dyskursie i projektach gospodarki

² T. Szapiro, *Korzyści indywidualne i korzyści wspólne z edukacji – pewniki i znaki zapytania*, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Studia ekonomiczne – czy tylko wiedza i umiejętności?*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2008, s. 29.

³ R. Cameron, L. Neal, *Historia gospodarcza świata od paleolitu do czasów najnowszych*, Książka i Wiedza, Warszawa 2004, s. 227-228.

⁴ H. Domański, *Spółeczeństwa klasy średniej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1994, s. 45.

⁵ Z. Sawiński, *Nierówności edukacyjne w teoriach struktury społecznej*, „Studia Socjologiczne” 2009, nr 1(192), s. 101.

⁶ S. Szczurkowska, *Kształcenie ogólne a kształcenie zawodowe w wybranych krajach*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1996, s. 12.

⁷ J. Kluczyński, K. Opolski, W. Włodarski, *Edukacja i praca*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s. 11.

⁸ T. Ziejewski, *Aspekty przemian społeczno-gospodarczych (ekonomia – edukacja – rozwój)*, Akademia Rolnicza w Szczecinie, Szczecin 2008, s. 100.

⁹ Np. K. Bondyra, M. Kołodziejczyk, *System edukacyjny w Polsce wobec potrzeb rynku pracy*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 71, 2009, z. 3, s. 163.

opartej na wiedzy oraz kapitale ludzkim jako kluczowym zasobie przedsiębiorstwa, decydującym o jego przetrwaniu i rozwoju.

Wskazywana jako najogólniejsza przyczyna industrializacja zyskała wiele uszczegółowień, przy czym cechuje je deterministyczne podporządkowanie rozwoju innych sfer życia społecznego, a szczególnie gospodarki, rozwojowi technologii, z drugiej zaś strony pełne podporządkowanie systemów kształcenia wąsko rozumianemu dopasowaniu do rynku pracy. Tak więc technologia zmienia gospodarkę, a zmieniające się oczekiwania co do kompetencji przyszłych i obecnych pracowników przenoszą się wprost na konkretne postulaty co do uzyskiwanych w systemie kształcenia kompetencji. Trudno dyskutować z ocenami w rodzaju: „Jest faktem bezsprzecznym, że zapotrzebowanie na edukację w celach gospodarczych determinowane jest postępowaniem technicznym i modernizacją”¹⁰ czy „wykwalifikowani pracownicy wpływają na rozwój, produktywność i konkurencyjność gospodarki. Kapitał ludzki i potencjał rozwojowy tkwiący w ludziach są czynnikami wzrostu gospodarczego i konkurencyjności gospodarki na wszystkich jej poziomach”¹¹, ponieważ ich autorzy absolutnie nie mają wątpliwości co do słuszności swoich racji.

Przytoczone sformułowania, choć tylko przykładowe, oddają jednoznacznie klimat dyskursu o związkach gospodarki i edukacji. Pozostając na służbie gospodarki, system edukacji jest jednocześnie wprost odpowiedzialny za jej sukces i porażkę, zarówno w skali makrospołecznej, jak i w odniesieniu do poszczególnych przedsiębiorstw. Jednocześnie za samą inwestycję odpowiada jednostka, co zasadniczo związane jest z indywidualizmem, który czyniąc z jednostki samotnego pracownika każe jej we własnym zakresie troszczyć się o swoją konkurencyjność – o kompetencje i świadectwa, które mogą być jej siłą przetargową w walce o miejsce pracy. Z punktu widzenia jednostki i jej decyzji, trafny wybór kierunku i poziomu kształcenia ma owocować sukcesem, a przynajmniej zabezpieczać przed porażką ujmowaną w kategorię bezrobocia. Z kolei przedsiębiorstwo oczekuje od pracownika wykonania konkretnych zadań, które wymagają od niego najnowszych kompetencji. Pracownik zatem, chcąc być nadal przydatnym dla pracodawcy, musi swoje kompetencje zwiększać i uaktualniać.

II. KORZYŚCI Z KSZTAŁCENIA

Wskazane już powyżej generalne korzyści, jakie z rozwoju systemu edukacyjnego odnosi społeczeństwo, jego gospodarka i poszczególne przedsiębiorstwa, uzupełniane i wzmacniane są na poziomie argumentacji szeregiem analiz makroekonomicznych oraz traktowaniem systemu edukacyjnego jak rynku.

¹⁰ E. Solarczyk-Ambrozik, *Przemiany współczesnego świata – globalne wyzwanie edukacyjne*, w: A. Zwierzchowska (red.), *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, Instytut Wiedzy, Warszawa 2002, s. 15.

¹¹ U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, IPiSS, Warszawa 2006, s. 9.

R. Przybyszewski zauważa: „Ekonomiści różnych nurtów stoją na stanowisku, iż wydatki na edukację stanowią kluczowy element narodowych inwestycji, który wyraźnie przekłada się na wzrost produktu. Akumulowany dzięki takim wydatkom kapitał ludzki zajmuje istotne miejsce w literaturze poświęconej modelom wzrostu endogenicznego”¹². Jednak komentując wyniki owych badań, zauważa on też, że choć pierwsze analizy potwierdzały ów związek, kolejne mu przeczyły i wywoływały pytanie, czy istnieje jakakolwiek zależność pomiędzy nakładami na edukację a wzrostem gospodarczym. Potrzebny był kolejny cykl weryfikacji, który wyjaśnienie znalazł w problemie niedostatecznych danych źródłowych, po których korekcie związek jednak wykazano, choć nadal nie rozstrzygnięto kierunku zależności.

Wskazywane korzyści zbiorowe odnoszą się przede wszystkim do dopasowania strukturalnego zawodów i uzyskiwanej dzięki temu większej efektywności. Pracownicy wykształceni odpowiednio do wykonywanych zadań wypełniają je lepiej, pracownicy lepiej wykształceni są bardziej efektywni i bardziej innowacyjni. Tego rodzaju konkluzje wyrażają bezpośrednio ogólnogospodarcze korzyści z (odpowiednio sprofilowanego) kształcenia i inwestycji w edukację. Drugą stroną tych rozważań jest wskazywanie jako jednej z przyczyn bezrobocia rozbieżności pomiędzy podażą a popytem pracy w przekroju kompetencyjnym, co ma generować bezrobocie strukturalne. Bezrobocie zaś jest marnotrawstwem zasobów pracy, potencjału ludzi, którzy gotowi są do pracy, ale których pracy w zakresie, w jakim są do niej przygotowani, rynek nie potrzebuje. Nie tylko więc jest to generowanie kosztów, ale i niewykorzystanie inwestycji w wykształcenie tych, bezrobotnych w danym momencie, potencjalnych pracowników. Jedną z korzyści dobrze zorganizowanego kształcenia jest niwelowanie tych kosztów.

Przekonanie o tym, że kształcenie się przynosi jednostce niepodważalne korzyści – jeśli tylko jest „odpowiednie” co do poziomu i kierunku – wyrażane jest często w postaci niedopuszczających żadnych wątpliwości tez. Ich przykładem może być stwierdzenie U. Jeruszki: „Posiadanie wysokich i stale uzupełnianych kwalifikacji przynosi większe prawdopodobieństwo stabilnego zatrudnienia, a także przeciętnie wyższe wynagrodzenie”¹³, czy Solarczyk-Ambrozik „dyplom poparty uzyskanymi kompetencjami staje się wartością pożądaną”¹⁴. Dla pracownika „wykształcenie i zdobyte dzięki niemu kompetencje i umiejętności stały się jednym z najważniejszych walorów rynkowych na sprzedaż”¹⁵. Wykształcenie traktowane jest więc w takim ujęciu, z jednostkowego punktu widzenia, wybitnie utylitarnie.

Instrumentalne traktowanie kształcenia prowadzi do wzrostu oczekiwań, że dokonana inwestycja (czasu, środków materialnych, intelektu, utraconych korzyści, może zdrowia albo kontaktów społecznych) okaże się opłacalna – przełoży się na wyższe dochody i/albo gwarancję przyszłego zatrudnienia.

¹² R. Przybyszewski, *Kapitał ludzki w procesie kształtowania gospodarki opartej na wiedzy*, Difin, Warszawa 2007, s. 51-52.

¹³ U. Jeruszka, op. cit., s. 81.

¹⁴ E. Solarczyk-Ambrozik, op. cit., s. 14.

¹⁵ A. Dąbrowska, *Edukacja a rynek pracy*, w: A. Zwierzchowska (red.), *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, Instytut Wiedzy, Warszawa 2002, s. 4.

Szczególnie ostatni wymiar – bezpieczeństwa albo zwiększonych szans na zatrudnienie – okazuje się istotny w polskich warunkach. Jak to ujmują K. Bondyra i M. Kołodziejczyk, „dzisiejszy kształt systemu edukacyjnego w Polsce jest zdeterminowany wysokim poziomem bezrobocia, który utrzymywał się w Polsce w okresie »potransformacyjnym«. Za szczególnie istotną determinantę kształtu systemu edukacji w naszym kraju należy traktować sytuację rynku pracy w pierwszej połowie lat 90. Był to czas charakteryzujący się wysokim poziomem bezrobocia strukturalnego, które w szczególności dotknęło osoby z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym”¹⁶. Pomiędzy rocznikiem akademickim 1990/1991 a 2004/2005 liczba studentów w Polsce zwiększyła się niemal pięciokrotnie, a obecnie studia podejmuje co drugi absolwent szkoły średniej¹⁷.

Jeśli zatem publikowane i komentowane zestawienia struktury bezrobotnych w obszarze poziomu wykształcenia nieodmiennie zawierały i zawierają informację, że najmniej osób bezrobotnych znajduje się w grupie osób z wyższym wykształceniem, to jest to wymiar ryzyka zatrudnienia minimalizowanego przez uzyskanie dyplomu szkoły wyższej, a przynajmniej tak odbiera to decydent – potencjalny student (lub jego rodzice). Nakłada się na to kwestia ukończonego kierunku.

Sytuacja na rynku pracy jest zatem wprost „stymulatorem podnoszenia poziomu kształcenia”¹⁸. Istotne jest znalezienie i utrzymanie pracy, a opracowywane zestawienia wspierają przekonanie, że im wyższe wykształcenie, tym mniejsze ryzyko bezrobocia, choć w rzeczywistości ukrywają za bardzo wysoką agregacją danych rzeczywistą sytuację i faktyczne szanse na zatrudnienie, zróżnicowane nie samym poziomem, ale kierunkiem kształcenia i specjalnością, doświadczeniem, specyfiką regionu i innymi czynnikami. Tym bardziej że wciąż istnieje zapotrzebowanie na pracowników o kwalifikacjach na poziomie średnim i zasadniczym w określonych zawodach, chociażby ze względu na konieczność nieustannego zastępowania odchodzących z rynku pracy pracowników z kohort powojennego wyżu demograficznego. W efekcie zatem potrzebni są nie tylko absolwenci szkół wyższych, a przy braku osób z odpowiednio niższym wykształceniem – będą oni musieli liczyć się z pracą poniżej swoich kwalifikacji formalnych i z niższą stopą zwrotu z inwestycji – będą w pewnym sensie karani za wyższe wykształcenie koniecznością „przyuczania w dół”.

III. TEORIA KAPITAŁU LUDZKIEGO

Przywoływane kilkakrotnie inwestycyjne traktowanie wykształcenia odwołuje się wprost do teorii kapitału ludzkiego. Historyczne szkice nurtu *human capital* rozpoczynają się zwykle wskazaniem na analizy T. Schultza z początku lat 60. XX w., po którym wielu innych badaczy podjęło ten temat, co znalazło swoją kulminację w pracach tzw. szkoły chicagowskiej z G. Beckerem

¹⁶ K. Bondyra, M. Kołodziejczyk, op. cit., s. 165-166.

¹⁷ H. Solarczyk, op. cit., s. 10.

¹⁸ J. Grodzicki, *Rola kapitału ludzkiego w rozwoju gospodarki globalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003, s. 129.

na czele. Spojrzanie na daty publikacji najważniejszych prac tego nurtu zamyka go jednak w stosunkowo krótkim okresie świetności. Lata 70. XX w. J. Grodzicki, pokazując klimat towarzyszący analizom, podsumowuje: „zaplanował wszechwładnie optymistyczny stosunek do wykształcenia jako dobra ekonomicznego”¹⁹. Podchwyciły i podsycaly go inicjatywy UNESCO, Międzynarodowego Instytutu Planowania Oświatowego czy Banku Światowego. Jednakże, jak to nie bez pewnej zgryźliwości ujmuje P. Blaug, w 1992 r. aktualizując swoją ocenę z 1980 r.: „Proces degeneracji programu badawczego poświęconego kapitałowi ludzkiemu trwał w latach 80-tych. Uprawiający go teoretycy w nieskończoność przeżuwaliby stary materiał, co w żaden sposób nie przyczyniało się do rzucenia nowego światła na kwestie kształcenia i szkolenia zawodowego. Mówiąc krótko, nie wydarzyło się nic nowego, a sam temat pozostał nudny”²⁰. Konkluzja ta w świetle rewolucji w zarządzaniu, rozkwitu ideologii społeczeństwa wiedzy i osiągnięcia granic rozwoju gospodarczego realizowanego dzięki minimalizacji kosztów, efektowi skali i globalizacji wymaga pewnego odświeżenia. Czy temat nie stał się nudny, trudno orzekać, ale z pewnością przeżywa renesans – niewątpliwie ze względu na to, że inwestycja w pracowników została uznana za „ostatnią nadzieję podtrzymania malejącej dynamiki wzrostu gospodarczego”²¹.

Zatem jeśli „wiedza uznawana za najbardziej strategiczny zasób, jakim dysponuje przedsiębiorstwo, staje się produktem”²², to pracownicy okazują się aktywami przedsiębiorstwa, i to aktywami cennymi (a może czasem najcenniejszymi). W efekcie to jakość pracowników, a więc ich kompetencje (wiedza, kwalifikacje wspierane przez postawy) okazały się mieć największe (przynajmniej w licznych interpretacjach) znaczenie dla różnicy pomiędzy rynkowym sukcesem a porażką, a może brutalniej – między utrzymaniem się na rynku i wypadnięciem z niego. Wydaje się zresztą, że bezpośrednio ta myśl przyczyniła się w Polsce do sformułowania hasła przewodniego Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki: „Człowiek – najlepsza inwestycja”.

IV. IDEOLOGICZNE WZMOCNIENIE I LEGITYMIZACJE TEORII KAPITAŁU LUDZKIEGO

Powierzchniowość i modę na ujmowanie kwalifikacji pracowników w języku kapitału ludzkiego mimowolnie (niewykluczone jednak, że celowo) ujawnia podtytuł jednego z rozdziałów podręcznikowej pracy poświęconej planowaniu i zarządzaniu zasobami ludzkimi. Jego autorka bowiem pisze: „[...] pracownik to kapitał. Przynajmniej tak powinny myśleć firmy”²³. Ma to nieco cyniczny wydźwięk i ujawnia istotę dyskursu wokół kapitału ludzkiego jako wyrazu mody lub ideologii. Co bowiem stoi za owym „powinny”? Właśnie moda na takie

¹⁹ J. Grodzicki, op. cit., s. 36.

²⁰ P. Blaug, *Metodologia ekonomii*, WN PWN, Warszawa 1995, s. 320.

²¹ J. Grodzicki, op. cit., s. 35.

²² R. Przybyszewski, op. cit., s. 29.

²³ A. Dejnaka, *Zasoby ludzkie – planowanie i zarządzanie*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2003, s. 5.

a nie inne narzędzia zarządzania, uleganie przez menedżerów konkretnej, obecnie obowiązującej i dominującej ideologii zarządzania, wizji miejsca człowieka w procesach wytwarzania, stylu gospodarki i czynników jej rozwoju.

Samo kształcenie w tym duchu, choćby nawet prowadziło do wygenerowania tego przekonania u podejmujących pracę młodych przedstawicieli kadry zarządzającej lub w odświeżających swoją wiedzę przedstawicielach kadry nieco starszej, nie wystarczyłoby do podtrzymania i upowszechniania ideologii kapitału ludzkiego. Z szerszego otoczenia gospodarki otrzymuje ona jednak wsparcie i wzmocnienie. Wymienić w polskich warunkach można:

- 1) Program Operacyjny Kapitał Ludzki,
- 2) strategię lizbońską,
- 3) politykę i interesy firm szkoleniowych, a szczególnie szkół wyższych,
- 4) potransformacyjną wiarę w gwarantujące pracę wysokie wykształcenie,
- 5) diagnozy dotyczące społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy.

Krótko i tylko sygnalnie omawiając każdy z nich i nie decydując o ich względnej ważności, należy wskazać ich wzajemne wzmacnianie się, a także zróżnicowaną jawność ich oddziaływań ideologizujących i legitymizujących.

1. Program Operacyjny Kapitał Ludzki

Trudno dyskutować z siłą oddziaływania szeroko rozpropagowanego hasła „Człowiek – najlepsza inwestycja”, towarzyszącego nazwie tego programu operacyjnego. Ogromne środki przeznaczone na realizację poszczególnych projektów przekładają się na intensywność i liczbę promujących je kampanii, a ich wspólnym mianownikiem jest to, powtarzane niczym mantra, hasło. Wiele z najsilniej promowanych to zresztą projekty działań dotyczących bezpośrednio szkolenia, w założeniu zwiększające kompetencje – do tego sprowadzające zatem tytułową inwestycję.

2. Strategia lizbońska

Podobnie jak wcześniej w odniesieniu do społeczeństwa informacyjnego (raport Bangemanna), tak i strategia lizbońska narzuciła w dyskusji ideologicznej – od poziomu całej Unii Europejskiej do najniższego szczebla administracji samorządowej i przedsiębiorstw – obowiązkową interpretację czynników kluczowych dla rozwoju gospodarczego. Skoro bowiem przedyskutowana i zatwierdzona do realizacji strategia kładzie nacisk na elastyczność, kwalifikacje i społeczeństwo wiedzy, to legitymizuje tym samym rozpatrywanie życia gospodarczego w tej jednej, określonej perspektywie.

3. Interesy szkół wyższych i innych podmiotów szkoleniowych

Gwałtowny rozwój systemu szkolnictwa nieobowiązkowego w Polsce, widoczny szczególnie w na poziomie szkół wyższych i szkół językowych, nie

pozostawia wątpliwości co do znaczenia tej grupy podmiotów rynkowych. Uczelnie publiczne uzupełniają swoje budżety czesnym studentów trybu niestacjonarnego, uczelnie niepubliczne – utrzymują się głównie z czesnego; to samo dotyczy szkół językowych, organizatorów szkoleń, kursów zawodowych itp., które to podmioty, jeśli nie od słuchacza, to od innego podmiotu (Unii Europejskiej, administracji samorządowej itp.) otrzymują środki zależne wprost od liczby słuchaczy. Trudno się zatem spodziewać, że któryś z nich zaprzeczy przydatności wykształcenia. Można się jednak zastanawiać, dlaczego tak mało miejsca w swoich działaniach promocyjnych poświęcają jednemu rzeczywistemu miernikowi owej przydatności, tj. zawodowym losom absolwentów. Także spontanicznie generowane przez różne instytucje rankingi szkół wyższych opierają się głównie na warunkach i jakości studiowania, czasem obejmując ewentualnie opinie przedsiębiorców o szkole, ale efektywność rozumianą jako wpływ na sukces absolwentów pomijają, o rzetelnej analizie stopy zwrotu z inwestycji nie wspominając.

4. Potransformacyjna wiara w wyższe wykształcenie

Ten element już przywoływano, wskazując, że w latach 90. ubiegłego stulecia w Polsce miał miejsce pierwszy szok bezrobocia, któremu towarzyszyło jednocześnie szukanie przez przedsiębiorców kompetentnych pracowników, co wybitnie skierowało uwagę na kształcenie wyższe. Wsparła to reforma edukacji i jej wymogi, stanowiące w istocie ostatni gwóźdź do trumny kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych, a wspierające ogólne kształcenie na poziomie średnim (prowadzące do studiów wyższych, a nie na rynek pracy).

5. Społeczeństwo informacyjne i gospodarka oparta na wiedzy

Najpierw informacja, a potem wiedza stały się głównymi czynnikami charakteryzującymi sposób funkcjonowania współczesnych gospodarek i społeczeństw. Od czasu raportu Bangemanna mierniki sukcesu (np. rozwoju kraju) związane są wprost z technologicznymi wskaźnikami cyfryzacji, następujące zaś w wyniku rozwoju Internetu nasilenie procesów globalizacyjnych i skierowanie uwagi na ów ostatni czynnik wzrostu, którym jest wiedza (a więc ludzie), nie usunęło sposobu myślenia w duchu determinizmu technologicznego²⁴, a jedynie uzupełniło je o oczekiwania wobec użytkowników. Przywoływanie tych dwóch kategorii w dyskusjach politycznych czy publicystyce przyczynia się do przeniesienia uwagi z łączy na użytkowników wyposażonych w kwalifikacje. Stąd już tylko krok do kapitału ludzkiego.

²⁴ Por. A. Jeran, M. Nowak, M. Nowosielski, *Utopie społeczeństwa informacyjnego*, w: A. Sakson (red.), *Porządek społeczny a wyzwania współczesności*, WN UAM, Poznań 2005, s. 73-77.

V. SYTUACJA ABSOLWENTÓW NA RYNKU PRACY

Postawione przed empirycznymi analizami zadanie sformułować można jako pytanie o rzeczywistość inwestycyjnego rozumienia wykształcenia – czy dla absolwenta i jego pracodawcy wykształcenie jest kluczowym czynnikiem w konfrontacji na rynku pracy? Jeśli teoria kapitału ludzkiego jest w swojej popularyzowanej formie prawdziwa, a kształcenie się rzeczywiście jest inwestowaniem, powinno być możliwe dostrzeżenie premii za inwestycje:

– bezpośrednio – w sytuacji absolwenta jako szukającego zatrudnienia – w szybszym, łatwiejszym znajdowaniu pracy, zgodnej przy tym z profilem wykształcenia;

– pośrednio – w gotowości do kontynuowania kształcenia się, a więc w udziale w edukacji ustawicznej, szczególnie już po zdobyciu zawodu i pracy.

Materiał empiryczny wykorzystany w celu znalezienia odpowiedzi na postawione pytania badawcze ogranicza się jednak do bezpośrednich związków kształcenia z sytuacją na rynku pracy.

Z szeregu danych dostępnych w ramach przywołanych wyników, do prezentacji i dalszej analizy wyłoniono następujące składowe:

- zatrudnienie absolwentów i ich aktywność zawodowa,
- czas poszukiwania pierwszej pracy,
- profil pierwszej pracy a zawód wyuczony.

Rozstrzygnięcie kwestii, czy kształcenie się ma rzeczywiście wymiar inwestycyjny, tzn. czy jest inwestycją, czy tylko jako inwestycja jest przedstawiane, trudno uzyskać wprost – badając stopę zwrotu (ze względu na brak niezbędnych do jej wyznaczenia danych, choć warto przywołać ustalenia W. Jareckiego odnośnie do kosztów alternatywnych studiowania oraz wyliczeń na tej podstawie rentowności nakładów na szkolnictwo wyższe²⁵) lub pytając samych absolwentów (ze względu na ideologiczny charakter dyskursu wokół kapitału ludzkiego i promowanie związanych z nim haseł). Jeśli kształcenie się jest rzeczywiście inwestycją, elementy związane z jej opłacalnością powinny być widoczne wśród przedstawionych danych – wykształcenie, szczególnie niedawno ukończone studia lub szkoła, powinno zwiększać szanse na znalezienie pracy, skracać czas jej poszukiwania, otwierać dostęp do pracy zgodnej z wyuczonym zawodem. Z drugiej strony – inwestycyjne traktowanie wykształcenia winno owocować gotowością pracodawców do zatrudniania absolwentów. W skrajnej interpretacji teorii kapitału ludzkiego (przerysowanej do absurdu) pracodawca zawsze winien preferować absolwenta, a nie osobę dłużej obecną na rynku pracy, ponieważ to absolwent ma „najświeższe” wykształcenie. Dlatego też uzupełnieniem analiz sytuacji absolwentów powinny być analizy gotowości pracodawców do ich zatrudniania.

²⁵ W. Jarecki, *Praca i dochody studentów*, „Polityka Społeczna” 2010, nr 1, s. 21.

1. Absolwent pracujący

Jak pokazują badania GUS-u²⁶, łącznie 70% absolwentów w II kwartale 2009 r. stanowiły osoby aktywne zawodowo, zaś częściej niż co drugi absolwent wykonywał pracę (wskaźnik zatrudnienia wśród absolwentów wynosił 55,4%). Jeśli chodzi o poszczególne typy ukończonych szkół, wskaźniki są najwyższe w odniesieniu do absolwentów szkół wyższych (wskaźnik zatrudnienia 80%, a aktywności zawodowej 94%), najniższe zaś wśród absolwentów szkół średnich ogólnokształcących (aktywność zawodowa 39,1%, stopa bezrobocia 36,5%).

Interpretując te dane, można uznać, że sytuacja absolwentów na rynku pracy wiązała się raczej z porażką niż z sukcesem w zdobywaniu pracy, skoro pracowała tylko połowa absolwentów, a 30% nie było nawet aktywnych zawodowo. Największą aktywność i wskaźnik sukcesu (tj. zatrudnienie) obserwuje się wśród absolwentów szkół wyższych, którzy – w przeciwieństwie do maturzystów – nie mogą „uciec” w dalsze kształcenie. Wydaje się, że istotny jest też profil zawodowy, a nie tylko poziom wykształcenia – stąd też absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, choć mają niższy poziom wykształcenia niż absolwenci liceów ogólnokształcących, są bardziej aktywni na rynku pracy (zresztą im także trudniej kontynuować kształcenie).

2. Czas poszukiwania pierwszej pracy

„Badanie aktywności zawodowej absolwentów w kontekście realizacji programu Pierwsza Praca” pozwala określić średni czas poszukiwania pierwszej pracy – 8,4 miesiąca; $\frac{3}{4}$ absolwentów znajduje zatrudnienie przed upływem 11 miesięcy od ukończenia szkoły²⁷. Natomiast przeprowadzone na Podlasiu w 2009 r. badania obejmujące absolwentów rocznika 2007 wykazały, że okres poszukiwania pracy trwa nawet 18 miesięcy, przy czym wskaźniki stabilizowały się po około roku od ukończenia danego poziomu szkoły – wówczas około połowa absolwentów pracowała, co trzeci kontynuował naukę, co dziesiąty nadal szukał pracy, a 4% było bierne zawodowo, jednocześnie się nie ucząc²⁸. Z kolei Politechnika Krakowska, na podstawie własnych badań w odniesieniu do trzech kolejnych roczników swoich absolwentów i ich sytuacji w pół roku po ukończeniu studiów, podaje wskaźniki ujęte poniżej.

²⁶ *Wejście ludzi młodych na rynek pracy*, GUS, Warszawa 2009, s. 2 i 8, <http://www.stat.gov.pl> (20.12.2010).

²⁷ L. Wincenciak, *Zachowania na rynku pracy, w tym podejmowanie i charakterystyka pierwszej pracy*, w: *Badanie aktywności zawodowej w kontekście realizacji programu „Pierwsza Praca”. Analiza wyników badania*, ASM, Kutno 2007, s. 122, <http://www.mpips.gov.pl> (15.12.2010).

²⁸ L. Kutyło, J. R. Stempień, P. Stronkowski, M. Zub, *Podlaski absolwent – analiza losów zawodowych absolwentów szkół ponadgimnazjalnych i wyższych rocznika 2007*, Podlaskie Obserwatorium Rynku Pracy i Prognoz Gospodarczych, Białystok 2009, s. 187-188, www.obserwatorium.up.podlasie.pl (1.12.2010).

Tabela 1

Sytuacja absolwentów Politechniki Krakowskiej na rynku pracy w 6 miesięcy po ukończeniu studiów

Rocznik absolwentów	Udział zatrudnionych (w tym własna działalność)	Zgodność pracy z kierunkiem ukończonych studiów	Umowa o pracę na etacie (w tym na czas nieograniczony)
2005/2006	83%	Brak danych	88% (53%)
2006/2007	84% (3%)	82%	81% (51%)
2007/2008	80% (3%)	75%	85% (66%)

Źródło: M. Syrda-Śliwa, *Umieją tyle, że łatwo zdobywają pracę*, http://kierunkistudiow.pl/absolwenci.umieja_tyle_ze_latwo_zdobywaja_prace (10.12.2010).

Jak wskazują przywołane dane, czas poszukiwania pierwszej pracy może być bardzo zróżnicowany, na co wpływ mają zarówno uwarunkowania makroekonomiczne i regionalne, jak i bardziej specyficzne (moment rozpoczęcia poszukiwania zatrudnienia przez absolwenta, wybrane ścieżki szukania pracy, profil i poziom ukończonej szkoły), przy czym w świetle teorii kapitału ludzkiego jednym z ważniejszych byłoby właśnie uzyskane wykształcenie. Jednak nie znajduje potwierdzenia teza o natychmiastowym rozchwytywaniu absolwentów, nawet zawężona do tak, wydawałoby się, poszukiwanej podgrupy, jak absolwenci politechniki.

3. Zawód wyuczony a pierwsza praca

Zgodność wyuczonego zawodu i wykonywanej pracy wydaje się najistotniejszym wskaźnikiem trafności inwestycji. Dobry wybór powinien otworzyć furtkę do wykonywania uzyskanego zawodu.

Odwołując się ponownie do danych GUS-u, można wskazać umiarkowaną zbieżność wyuczonego zawodu i pierwszej wykonywanej pracy absolwenta. Wśród osób, które ukończyły szkołę, mając zawód wyuczony (stanowiły one 98% zbiorowości absolwentów), 48,3% podjęło pracę zgodną z owym zawodem, 7,7% pracę odmienną, ale taką, w której mogły wykorzystać zdobyte w czasie kształcenia kwalifikacje, 44% zaś wykonywało pracę całkowicie odmienną od wyuczonego zawodu. Wśród tych ostatnich dominującym powodem niezgodności była niemożność znalezienia pracy w zawodzie (67%), co piąty respondent (21%) wybrał pracę lepiej płatną, 4% kierowało się lepszymi warunkami pozapłacowymi, a 8% nie chciało pracować w wyuczonym zawodzie²⁹. Pewne zróżnicowanie występowało ze względu na poziom kształcenia – wśród osób z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym praca niezgodna z zawodem podejmowana była częściej, odwrotnie niż u osób z wykształceniem wyższym oraz zasadniczym zawodowym.

²⁹ *Wejście ludzi młodych...*, s. 8-9.

Absolwenci SGH, oceniając zgodność swojej pierwszej oraz obecnie wykonywanej pracy z uzyskanymi kompetencjami, w tej pierwszej zbieżność ocenili nieco niżej (średnia 3,2) niż w obecnie wykonywanej (3,5). Można uznać, że „niezależnie [...] od innych motywów zmiany pracy, jednym z nich było dostosowanie jej do posiadanych kompetencji”³⁰.

Wyniki badań na Podkarpaciu³¹ skłaniają do zadania pytania o sens istnienia zasadniczych szkół zawodowych, skoro z definicji mają one dawać zawód, a faktycznie połowa z absolwentów po ich ukończeniu wykonuje pracę niezgodną z kwalifikacjami. Podobne są wnioski z Podlasia, gdzie „co trzeci absolwent zasadniczej szkoły zawodowej i dwie piąte absolwentów średnich szkół zawodowych podjęło pierwszą pracę niezgodnie z wyuczonym zawodem”³².

Pewnym komentarzem może być także skala przekonań studentów, że zawód, jaki właśnie zdobywają, będzie ich zawodem na resztę życia. Okazuje się, że dominuje tu niepewność co do takiej szansy (czy zagrożenia?). W zależności od kraju, 40-50% studentów wskazuje na niewiedzę co do szans na to, by całe życie realizować jeden zawód (najniższe są wskazania na Węgrzech i w Niemczech, najwyższe – w Belgii)³³.

Trafność inwestycyjna nie jest więc szczególnie wysoka, skoro połowa absolwentów podejmuje pracę w odmiennym zawodzie niż wyuczony. Może to odzwierciedlać:

1) niedobory informacyjne przy podejmowaniu decyzji o wyborze kierunku kształcenia – przy braku dobrej, wiarygodnej prognozy zapotrzebowania na rynku pracy w chwili planowanego ukończenia kształcenia, rozpoczynający je decydent zmuszony jest kierować się innymi przesłankami (choćby modą, wyborem rówieśników, rodzinną tradycją, dostępnością oferty i ceną czesnego, kosztami dojazdów itp.). Wszystkie te przesłanki mają niewiele wspólnego z podejmowaniem racjonalnej decyzji inwestycyjnej, a końcowa nietrafność odzwierciedla stopień, w jakim zasługują one na traktowanie jako wytyczne. Z drugiej strony można uznać, że jeśli moda, wybór rówieśników i podobne czynniki dają łącznie 50-procentową trafność, to być może znaczenie czynników racjonalnych i wiarygodnych prognoz jest zwyczajnie przeceniane;

2) zmienność rynku, która nie pozwalając na dłuższe prognozowanie, uniemożliwia decyzje inwestycyjne o wyższej trafności;

3) elastyczność absolwentów, którzy gotowi są do zmiany zawodu, zanim jeszcze rozpoczną pracę w zawodzie wyuczonym. Możliwe przy tym, że gotowość ta wynika z faktu, że:

a) już w trakcie nauki pojawiło się zniechęcenie do zdobywanego zawodu (wywołane nudą, rozbieżnością oczekiwań i rzeczywistości itp.),

³⁰ B. Minkiewicz, P. Błędowski (red.), *Absolwenci SGH na rynku pracy*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2008, s. 171.

³¹ P. Grygiel, G. Humenny, S. Rębisz, P. Klimczak, *Między migracją a szarą strefą – formy adaptacji zawodowej absolwentów szkół ponadgimnazjalnych*, BD Center, Rzeszów 2010, s. 163, <http://www.uniwersytet.rzeszow.pl> (01.12.2010).

³² Ł. Kuttyło, J. R. Stempień, P. Stronkowski, M. Zub, op. cit., s. 177.

³³ Z. Dacko-Pikiewicz, K. Szczepańska-Woszczyna, *Absolwenci wyższych uczelni ekonomicznych na rynku pracy Unii Europejskiej (międzynarodowe badania porównawcze)*, Wyższa Szkoła Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 123.

b) znaczenie dla studenta, a potem absolwenta miał sam poziom kształcenia, a nie kierunek i profil, a więc to, co decyduje o zawodzie;

4) dominację motywów nieinwestycyjnych, np. zainteresowań daną dyscypliną, tradycji rodzinnych w danym zawodzie, dążenia do towarzyszenia w trakcie nauki bliskim znajomym czy partnerowi. Wszelkie takie motywacje byłyby albo autoteliczne, albo utylitarne wobec innego celu niż wykonywanie pracy i sytuacja zawodowa. Podejmowanie pracy w innym zawodzie odzwierciedlałoby niewielkie znaczenie, jakie dla absolwenta ma jego wykształcenie, a ściślej – uzyskany profil zawodowy.

VI. „EDUKACJA DLA PRACY”?

W świetle przedstawionych analiz wyników badań mogą zastanawiać tezy zawarte w przygotowanym pod auspicjami ONZ raporcie „Edukacja dla pracy”³⁴. G. Grotkowska i U. Sztanderska optymistycznie zauważają w nim: „Absolwenci – wbrew obiegowym opiniom – nie są grupą, która ma się najgorzej na rynku pracy. W ogromnej większości przypadków stopa zatrudnienia absolwentów kształtuje się powyżej stopy zatrudnienia w populacji ogółem [...], poza wykształceniem policealnym – odnoszą sukces, mają wyższe prawdopodobieństwo uzyskania pracy niż osoby starsze. Ich siłą są zapewne nie tylko duża mobilność, akceptacja warunków pracy wymagających dyspozycyjności, ofiarności, zmiany miejsca zamieszkania, a również świeżość wyniesionych ze szkoły umiejętności ogólnych i zawodowych oraz skłonność do ich uzupełniania”³⁵. Pozostaje zadać pytanie, o jakiej świeżości umiejętności mowa, skoro za „absolwenta” w cytowanym fragmencie raportu uznaje się również osobę, która ukończyła kształcenie przed trzema laty (wg nomenklatury GUS-u – absolwentem jest się w ciągu 12 miesięcy od ukończenia kształcenia). Ponadto 3 lata po ukończeniu szkoły gotowość do mobilności, ofiarności czy akceptacja skrajnie niekorzystnych warunków pracy są bardziej wyrazem desperacji niż pozytywnego nastawienia do warunków pracodawcy. Przedstawione wcześniej badania wskazują jednoznacznie, że sytuacja absolwentów na rynku pracy nie jest dobra, a zdobywana po miesiącach (czasem latach), praca w wielu wypadkach nie odpowiada zdobytym w trakcie nauki kompetencjom, które albo dotyczyły innego zawodu niż podjęty, albo zdążyły się zdezaktualizować. Nawoływanie do kształcenia się ma charakter politycznego, ideologicznego wezwania, wspartego retoryką gospodarki opartej na wiedzy³⁶, skondensowaną do postulatu podnoszenia kompetencji. Natomiast wsparcie dla inwestycyjnego znaczenia kształcenia w sferze realnej, czyli sukcesów absolwentów, jest już bez porównania słabsze.

Kapitał ludzki jako ideologia święci triumfy, a jego wskazania dyktują kształt polityki edukacyjnej i decyzje młodych ludzi, choć postulaty te słabo

³⁴ *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym 2007*, UNDP, Warszawa 2007.

³⁵ G. Grotkowska, U. Sztanderska, *Zatrudnianie absolwentów*, w: *Edukacja dla pracy...*, s. 161-162.

³⁶ I. Białecki, *Pojęcie kompetencji: polityka wobec edukacji i rynku pracy*, w: *Edukacja dla pracy...*, s. 77.

odnoszą się do rzeczywistej sytuacji absolwentów. Niemniej nikt nie zamierza porzucać szkoły i rezygnować z kształcenia, jeśli tylko jest ono dostępne. Zatem mimo braku jednoznacznej inwestycyjnej trafności, coś w efektach kształcenia na tyle zachęca, by podejmować trud podnoszenia kwalifikacji. Jednym z wyjaśnień, bazujących na koncepcji kapitału ludzkiego, jest następująca diagnoza: „Potwierdzeniem roli czynnika edukacyjnego we wzroście gospodarczym może być także fakt nasilania się na rynku pracy popytu na kadre wysoko wykształconą, chętną do stałego podnoszenia swoich kwalifikacji i zwiększania jakości kształcenia. Powoduje to stałą presję na politykę oświatową, której efektem jest zarówno wydłużanie obowiązku szkolnego, jak również zwiększenie dostępności kształcenia na poziomie wyższym”³⁷. Alternatywne, kredencjalne wyjaśnienie odwraca tę relację – to zmiany na rynku edukacyjnym napędzają oczekiwania pracodawców, którzy – mając wielu kandydatów – ułatwiają sobie decyzję podnosząc poprzeczkę (stawiając wymagania często dużo powyżej rzeczywistego zapotrzebowania na danym stanowisku pracy, zmniejszają tym samym liczbę kandydatów). Trzecie wyjaśnienie odnosi się do analizy U. Becka³⁸ i ujawnia nieistotność tego związku – szkoła bowiem w tym ujęciu nie przygotowuje do pracy, a jedynie „przechowuje” kohorty młodych ludzi, opóźniając ich wejście na rynek pracy. Kapitał ludzki byłby więc wyłącznie ideologiczną legitymizacją tego procesu.

dr Agnieszka Jeran

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

a.jeran@wp.pl

IS EDUCATION REALLY THE BEST INVESTMENT? GRADUATES IN THE JOB MARKET

Summary

Human capital theory, and especially the slogan of the Operational Programme Human Capital: ‘People – the best investment’ justifies investment in education. There is no doubt about the historical connections between economic development and education. Although treating education simply as an investment is not good enough to clarify the situation of graduates. The analysis of the research results indicates that in Poland today graduates are rarely successful in the job market. And yet they are constantly encouraged to further education. This phenomenon has several explanations of which treating ‘Human Capital’ as an ideology is one.

³⁷ J. Grodzicki, op. cit., s. 83.

³⁸ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, WN Scholar, Warszawa 2004, s. 222-227.