

JOHN DREIJMANIS

WYŻSZE WYKSZTAŁCENIE A ZATRUDNIENIE - PROBLEMATYCZNY ZWIĄZEK

*Niepewność losu pracowników umysłowych jest obecnie
problemem światowym ...*

Alfred Weber

WPROWADZENIE

Dla większości ludzi, włączając w to osoby wykształcone, rynek pracy jest kwestią bardzo istotną. Związek między wykształceniem a rynkiem pracy jest sprawą wielkiej wagi dla absolwentów uczelni wyższych, nazywanych dalej absolwentami uniwersytetów (termin ten oznacza tu absolwentów wszystkich szkół powyżej szkoły średniej) lub, po prostu, absolwentami. Dwukrotnie w ciągu obecnego stulecia absolwenci uniwersytetów znaleźli się w bardzo niepewnej sytuacji, jeśli chodzi o rynek pracy. W odróżnieniu od lat 20. i 30. tego wieku, obecna sytuacja jest problemem globalnym; różni się także jakościowo od poprzednich, ponieważ dotyczy dzisiaj znacznie większej liczby absolwentów (Drejmanis, 1978: 255 - 257). Trafnie ujął to H. G. Kaufman (1982: 309):

“Problem bezrobocia ludzi wykształconych i zatrudniania ich na stanowiskach poniżej kwalifikacji (*underemployment*) stał się problemem światowym, osiągając w wielu krajach tak rozwiniętych, jak i rozwijających się rozmiary epidemii. Będzie on prawdopodobnie istniał również w przyszłości, zagrażając zdrowiu i stabilności jednostek i całych społeczeństw”.

Co więcej, problem ten pojawia się także w ramach powstającego globalnego rynku pracy dla absolwentów wielu dyscyplin akademickich.

BEZROBOCIE I ZATRUDNIANIE PONIŻEJ KWALIFIKACJI

Do końca lat 60. gospodarki były w stanie wchłonąć rosnącą liczbę absolwentów, lecz już wówczas pojawiły się oznaki zatrudniania ich poniżej kwalifikacji, tj., gdy wykształcenie pracownika przewyższa wymogi jego

* Angielska i francuska wersja językowa niniejszego artykułu opublikowana została w czasopiśmie “Higher Education in Europe” 1997, nr 4, vol. XXII.

miejsca pracy. Dostrzegli to, między innymi, dwaj amerykańscy ekonomiści w odniesieniu do Stanów Zjednoczonych:

“Brak ścisłego związku między wymaganiami systemu edukacyjnego, osiągnięciami szkolnymi i płacą, a także nieoptymalne ekonomicznie wykorzystanie wysoko wykształconych pracowników i wysoki poziom fluktuacji zawodowej tychże, świadczy, że znaczące segmenty siły roboczej są – z ekonomicznego punktu widzenia – nadmiernie wykształcone” (Rawlins i Ulman, 1974: 221).

Zjawisku bezrobocia absolwentów uniwersytetów oraz zatrudniania ich poniżej kwalifikacji towarzyszy najwyższy, od czasu kryzysu ekonomicznego lat 30., poziom bezrobocia w Europie w ogóle. Według Komisji Europejskiej (European Commission, 1993: 2): “bezrobocie jest obecnie jednym z najpoważniejszych problemów Europy”. W marcu 1995 roku w krajach Unii Europejskiej było 17,9 mln bezrobotnych, tj. 10,8% (European Dialogue, 1995: 2).

Dokładna liczba bezrobotnych i zatrudnionych poniżej kwalifikacji absolwentów uniwersytetów nie jest znana i podlega dyskusji. Niewątpliwie jednak ich liczba jest coraz to większa, zaś gospodarki nie są obecnie zdolne do ich wchłonięcia. Tabela 1 przedstawia oficjalne dane, które prawdopodobnie zaniżają wskaźniki bezrobocia (Organization for Economic Co-operation and Development, 1992b: 44; Ministry of National Education, 1995: 23; Eur-op News, 1996: 12; The Times Higher Education Supplement, 1997: 3 i 9).

Tabela 1

Bezrobocie absolwentów uniwersytetów w wybranych krajach (w %)

Kraj lub obszar	Lata		
	1980	1990	1994
RFN	2,2	4,2	5,0
Francja		13,0	26,0 (1995)
Włochy	5,8 (1984)	5,3 (1988)	6,4
Holandia	3,5	8,4 (1989)	4,3
Polska		4,0	
Hiszpania	14,9 (1987)	13,8 (1989)	13,8
Jugosławia	4,5	7,5	
Unia Europejska			6,1
OECD (20 krajów)			4,7

Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD): “utrzymuje się ciągle zapotrzebowanie na absolwentów pewnych kierunków, podczas gdy absolwenci innych kierunków nie mają możliwości wyko-

rzystania swoich kwalifikacji i mogą jedynie znaleźć niepewne i źle płatne zajęcia” (1992b: 9).

Perspektywy zawodowe absolwentów nauk humanistycznych i społecznych są znacznie gorsze niż absolwentów innych dyscyplin uniwersyteckich i studiów zawodowych (OECD, 1992a: 15). Postawy pracodawców wobec absolwentów nauk humanistycznych i społecznych są: “różnicowane, a generalnie – negatywne” (OECD, 1992a: 23). W Stanach Zjednoczonych mniej więcej połowa absolwentów nauk humanistycznych i społecznych zajmuje stanowiska nie wymagające dyplomu wyższego wykształcenia. W sytuacji takiej znajduje się także około jedna trzecia absolwentów kierunków zawodowych (OECD, 1992a: 17). W sumie są to liczby sięgające milionów. W latach 1986 - 2000 każdego roku pojawi się około 100 tys. bezrobotnych i zatrudnionych poniżej kwalifikacji absolwentów. Jest to ogółem 1,4 mln osób. Do tego należy dodać 3,8 mln już istniejących oraz około 1,4 mln bezrobotnych i zatrudnionych niezgodnie z kwalifikacjami z lat 1980 - 1985, co daje w sumie około 6,6 mln osób. Do roku 2000 około 10% spośród nich przejdzie na emeryturę lub umrze, ale ciągle pozostanie ich 6 mln (Dreijmanis, 1991: 10).

TEORIA KAPITAŁU LUDZKIEGO

Zazwyczaj obwinia się system szkolnictwa wyższego za produkowanie zbyt wielu absolwentów przy zbyt małej ilości miejsc pracy dla nich, czy też za dostarczanie “niewłaściwego” typu absolwentów, na przykład socjologów i historyków zamiast biologów i inżynierów. Krótko mówiąc, krytykowane jest niedostosowanie systemu szkolnictwa wyższego do ludzkich zdolności z jednej strony, z drugiej zaś, do potrzeb rozwojowych kraju. Przyczyny tego stanu są jednakże znacznie głębsze i bardziej złożone.

Po II wojnie światowej wzrosła gwałtownie liczba studentów szkół wyższych zarówno w krajach rozwiniętych, jak i rozwijających się. Następuje też szybko umasowienie wyższego wykształcenia w skali globalnej. Zjawisko to tłumaczy teoria kapitału ludzkiego.

Teoria kapitału ludzkiego dostarczyła silnego uzasadnienia przekonaniu, że wyższe wykształcenie jest mechanizmem postępu zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa i, że to co dobre jest dla jednostki, jest również dobre dla gospodarki i społeczeństwa. Choć teoria kapitału ludzkiego wywodzi się od Adama Smitha, to została na nowo odkryta i rozwinięta przez ekonomistów we wczesnych latach 60. obecnego stulecia. Theodore Schultz był jednym z pierwszych, którzy rozwinęli myśl, że “konsumpcja jest inwestycją w kapitał ludzki” (1961: 1). Wyjaśnienie wzrostu produktu narodowego możliwe jest według niego w odwołaniu się do inwestycji w kapitał ludzki. Na przykładzie Stanów Zjednoczonych A. P., Schultz (1961: 11) utrzymuje, że w latach 1900 - 1956, w cenach z roku 1956, zasoby edukacyjne (ilość lat nauki szkolnej i związane z tym koszty) wzrosły osiem i półkrotnie, podczas gdy zasoby kapitału odtwarzalnego wzrosły cztero i półkrotnie. Od 36 do 70 procent niewyjaśnionego wzrostu dochodu

z pracy "można wyjaśnić w odwołaniu się do zwiększonego wykształcenia pracowników" (1961: 13). Schultz obliczył, że w 1958 roku stopa zysku z inwestycji w edukację wyniosła – w przypadku absolwentów uniwersytetów – 11% w skali rocznej (1961: 12). Zakłada on, że z czasem może dojść do sytuacji, gdy dodatkowe wydatki na edukację staną się czystą konsumpcją (co oznacza zerową stopę zysku). Taka sytuacja wydaje mu się "obecnie bardzo odległą w czasie..." (1961: 12).

Inny ekonomista, Gary Becker, zgadzając się z Schultzem, rozwinął dwie kwestie. Stwierdził po pierwsze, że duże inwestycje w edukację dają w rezultacie duże zyski (1967: 13). Po drugie, dowiódł, że stopa bezrobocia jest ujemnie skorelowana z poziomem zdobytych umiejętności zawodowych (1962: 10).

KRYTYKA TEORII KAPITAŁU LUDZKIEGO

Od wczesnych lat 70. teoria kapitału ludzkiego była przedmiotem krytyki ze strony licznych przedstawicieli nauk społecznych i pedagogicznych. Krytyki te zbiegły się z pogorszeniem sytuacji na rynku pracy dla absolwentów uniwersytetów. Choć krytyki te nie są wyczerpujące, to zawierają poważne i głębokie zarzuty.

Socjolog Ivar Berg kwestionuje zasadność analiz biorących pod uwagę jedynie poziom dochodu lub stopę zysku z inwestycji w edukację (1971: 32). Inny socjolog, Raymond Boudon, stawia tezę, że gdy liczba osób pragnących kształcić się na określonym poziomie przewyższa znacznie liczbę osób, które w podobnej sytuacji mogły uczynić to wcześniej, to maleje prestiż związany z danym poziomem wykształcenia (1974: 161). W rezultacie ludzie dopominają się z czasem o coraz wyższe wykształcenie (1974: 183). Zjawisko to nazywa on "paradoksem agregacji" (1974: 198). Każdy dąży do zdobycia możliwie jak najwyższego wykształcenia: im wyższy poziom wykształcenia, tym większe korzyści płynące z jego statusu. "Ale gdy wszyscy zapragną kształcić się na wyższym poziomie, to oczekiwania związane z powszechniejącym poziomem wykształcenia maleją, a to w rezultacie skłania ludzi do kształcenia się na jeszcze wyższym poziomie w następnym okresie" (1974: 198).

Z kolei ekonomista Lester Thurow (1974: 386) zauważył, że gwałtownie wzrastająca liczba studentów powinna prowadzić do coraz szybszego wzrostu gospodarczego. Jednak, przynajmniej w przypadku Stanów Zjednoczonych, stało się przeciwnie. Podobnie jak Boudon doszedł on do wniosku, że "wraz z rosnącą podażą wykształconej siły roboczej, ludzie przekonują się, że muszą podnosić kwalifikacje tylko po to, aby utrzymać swoje dochody na obecnym poziomie" (Thurow, 1974: 416).

Ronald Dore (1976: 416), pedagog, sugeruje, że pozytywna korelacja między liczbą studentów a wzrostem gospodarczym może mieć charakter słabnący lub może pojawić się nawet korelacja negatywna. Analiza stopy zysku przeprowadzana na poziomie mikro zakłada, że każdy opłacany jest według swojej wartości, lecz przecież nie sposób stwierdzić, czy wzrost

wartości pracownika jest rezultatem lepszego wykształcenia, czy też jest spowodowany innymi czynnikami. Czynniki te mogą być na przykład: uzdolnienia, zasobność rodziców lub mechanizmy instytucjonalne, które automatycznie przydzielają dobre miejsca pracy w organizacjach biurokratycznych tym, którzy posiadają odpowiednie świadectwa ukończenia szkoły.

Najbardziej wnikliwa krytyka pochodzi od ekonomisty Freda Hirscha. Utrzymuje on, że istnieją społeczne granice wzrostu. Hirsch (1978: 172) dowodzi, że dodatkowy popyt na towary i usługi może być z istoty rzeczy zaspokojony jedynie w przypadku mniejszości społeczeństwa. To, czego pragną jednostki, społeczeństwo jako całość nie może otrzymać. Wykształcenie jest tego przykładem (1978: 106). Możliwy jest jego nieskończony rozwój, jeśli jest celem samym w sobie. Ale nie jest to możliwe, gdy wykształcenie traktuje się jako instrument gwarantujący najwyższe stanowiska (1978: 59). Przed ludźmi posiadającymi stosunkowo wysokie wykształcenie otwierają się atrakcyjne możliwości zawodowe i społeczne. To powoduje silny popyt na takie wykształcenie (1978: 5). Zatem, „użyteczność inwestycji w dany poziom wykształcenia jako środka do zdobycia najbardziej poszukiwanych stanowisk będzie maleć w miarę, jak coraz więcej ludzi będzie osiągać ten poziom wykształcenia” (1978: 3). Rywalizacja o stanowiska i związane z nimi korzyści prowadzić może do marnowania i nieprawidłowej alokacji zasobów i ludzkich działań (1978: 5).

Wreszcie, w teorii kapitału ludzkiego brakuje perspektywy historycznej. Pomija się w niej znaczące bezrobocie oraz zatrudnianie absolwentów uniwersytetów poniżej kwalifikacji w weimarskich Niemczech oraz we Włoszech od 1880 roku. Jest to zatem teoria ahistoryczna (Dreijmanis, 1978: 256 - 257; Weber, 1923; Barbagli, 182: 9).

KONSEKWENCJE SPOŁECZNO-EKONOMICZNE, POLITYCZNE I PSYCHOLOGICZNE

Często przyjmuje się, że wysoki poziom bezrobocia i zatrudnienia absolwentów uniwersytetów poniżej kwalifikacji „prawie na pewno prowadzi do społecznego niepokoju” (Wolfe, 1971: 23). W Republice Weimarskiej wielu przedstawicieli „akademickiego proletariatu” znalazło się w awangardzie politycznej rewolty i stało się członkami partii narodowo-socjalistycznej oraz partii komunistycznej. Można znaleźć podobne przykłady w innych krajach Europy, Azji, Afryki i Południowej Ameryki (Dreijmanis, 1978: 255 - 260).

Są także mniej dramatyczne wyniki badań na temat społeczno-ekonomicznych i psychologicznych skutków bezrobocia. Badania Berga nad literaturą dotyczącą wydajności, absencji i fluktuacji pracowników dostarczyły niewiele „konkretnych dowodów wskazujących na pozytywny związek między wykształceniem pracowników a wynikami ich pracy na wielu stanowiskach w sektorze prywatnym” (1971: 104). Jest raczej odwrotnie: „wykształcenie jest często w wielu kategoriach zawodowych istotnym czynnikiem wpływa-

jącym na brak zadowolenia pracowników ze współpracy z innymi, a także ma związek z negatywnym ocenianiem warunków pracy i poczynań pracodawcy” (1971: 17). W wielu zakładach pracy wzrosły wymagania dotyczące wykształcenia pracowników, co sprawia, że dotychczas zatrudnieni ludzie są wymieniani przez innych, którzy muszą konkurować o stanowiska zajmowane niegdyś przez osoby niżej wykształcone (1971: 69). Ponadto bezrobotni absolwenci przechodzą przez kilka faz psychicznego dyskomfortu, od szoku, poprzez podejmowanie wzmożonego wysiłku i walki, wahanie się i złość, aż w końcu do rezygnacji (Kaufman 1982: 97 - 109).

PRÓBY ROZWIĄZAŃ SYTUACJI ABSOLWENTÓW

Teoria kapitału ludzkiego ma poważne usterki, lecz nie ma innej, która mogłaby ją zastąpić. Stanowi ona wciąż *leitmotiv* dyskusji pomimo oczywistych dowodów na to, że obecne gospodarki nie są w stanie przyjąć rosnącej liczby absolwentów uniwersytetów. Powstała zatem sytuacja bez precedensu.

Istniejące i proponowane rozwiązania można podzielić na dwa zasadnicze rodzaje: jedne zmierzają do zmniejszenia podaży absolwentów, drugie zaś usiłują dopasować liczbę i typ absolwentów do zasobów ludzkich i planów społeczno-ekonomicznych.

Przykładem rozwiązań pierwszego rodzaju są systemy ograniczające liczbę studentów na określonym kierunku lub na wszystkich kierunkach studiów (*numerus clausus*), a także systemy różnicujące opłaty za studia: im mniejsze zapotrzebowanie na dany typ wykształcenia, tym wyższa opłata. Te propozycje nie zdają jednak egzaminu, gdyż są sprzeczne z głęboko zakorzenionymi potrzebami ludzi.

Podobnie niezbyt owocne okazały się próby regulowania liczby absolwentów na podstawie społeczno-ekonomicznego planowania i szacowania zasobów ludzkich. Brak sukcesu w tym przypadku jest spowodowany przyczynami tego samego rodzaju jak w rozwiązaniach poprzednich, ale wynika także z błędów rachunkowych planistów, nieprzewidywalnych okoliczności oraz ogólnej niezdolności lub braku chęci do wszechstronnego myślenia. Czechosłowacja może służyć jako przykład planowania centralnego w ramach systemu komunistycznego. W końcu lat osiemdziesiątych 25% absolwentów było zatrudnionych niezgodnie z ich wykształceniem, 10% było bezrobotnych, a około 30% było zatrudnionych na stanowiskach powyżej ich kwalifikacji (*overemployed*), tj. wykształcenie zatrudnionych było niższe niż wymagane na zajmowanych przez nich stanowiskach (Henrichová, 1995: 158).

W przypadku obydwu rozwiązań nie udało się rozstrzygnąć sprzeczności pomiędzy “prymatem wiedzy dla samej wiedzy i wykształcenia jako wartości społecznej z jednej strony, a instrumentalnymi i zewnętrznymi korzyściami płynącymi z tytułu wykształcenia z drugiej strony” (OECD, 1992a: 26). Wszystkie społeczeństwa, choć w różnym stopniu, traktują edukację jedynie jako nadbudowę gospodarki.

REORIENTACJA I PIERESTROJKA

Konieczna jest zasadnicza zmiana myślenia oraz reforma zarówno szkolnictwa wyższego, jak i obecnych systemów gospodarczych. Potrzebna jest gruntowna transformacja ładu społeczno-ekonomicznego i edukacyjnego: obydwie te systemy powinny służyć ludziom, a nie odwrotnie. Mówiąc słowami Arrie de Geusa: "planowanie to zmiana sposobu myślenia, a nie tworzenie planów" (cyt. za Spies, 1989: 6).

Transformacja ta powinna opierać się na teorii ludzkiego rozwoju (*human development*). Dobrze znaną w nauce teorią tego rodzaju jest teoria potrzeb Abrahama Masłowa. Niestety w praktyce jest ona na ogół ignorowana. Przypomnę tu pokrótce istotę tej teorii. Więcej pisze o niej w swej pracy Maureen Ramsay (1992).

Maslow (1987: 15, 18, 20 - 22) wyróżnia pięć podstawowych potrzeb: 1) potrzeby fizjologiczne: pożywienia, schronienia i ubrania; 2) potrzeby bezpieczeństwa: ochrony, stałości, ładu, porządku i prawa; 3) potrzeby socjopsychiczne: miłości i przynależności; 4) potrzeby uznania: osiągnięć, kompetencji, prestiżu, sławy, godności i szacunku; 5) potrzeba samorealizacji. Niezadowolenie i niepokój

"pojawia się szybko, jeśli jednostka nie robi tego, do czego czuje się zdolna. Muzyk musi zajmować się muzyką, malarz musi malować, poeta musi pisać, jeśli ma pozostawać w zgodzie z samym sobą. Człowiek **musi** być tym, kim **może** być" (Maslow, 1987: 22).

Osoby, które mają zablokowane możliwości zaspokojenia którejkolwiek z podstawowych potrzeb są chore lub, co najmniej, czują się niepełnowartościowe. Skoro

"możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb są ostatecznie blokowane przez siły zewnętrzne wobec jednostki, to (...) źródłem choroby jednostki jest w gruncie rzeczy choroba społeczeństwa. Dobre czy zdrowe społeczeństwo można zdefiniować jako takie, które zaspokajając wszystkie podstawowe potrzeby umożliwia ludziom stawianie możliwie jak najwyższych celów" (Maslow, 1987: 31).

Psychopatologiczne skutki nudy, depresji itp. pojawiają się, gdy "inteligentni ludzie prowadzą głupie życie i wykonują oślepiającą pracę" (1987: 24).

Wyższe potrzeby "są częścią natury ludzkiej" (1987: 56). Samorealizujący się ludzie są "tym, czym cały ludzki gatunek mógłby być, jeśli pozwolić mu rozwijać się w dobrych warunkach i bez przeszkód" (Maslow, 1969: 6). Oni "są wolni by wzrastać, dojrzewać, rozwijać się dla, mówiąc najkrócej, spełnienia i realizacji ich najwyższej jednostkowej i gatunkowej natury" (Maslow, 1987: 156). Aby tacy ludzie mogli się rozwijać, "potrzeba **bardzo** dobrych warunków dla umożliwienia im samorealizacji" (Maslow, 1987: 58).

David Gil (1993: 6) zauważył, że badania

"dotyczące ludzkiego rozwoju sugerują, że wzajemnie powiązane potrzeby (...) powinny zostać uznane za istotę gatunku ludzkiego, zaś

ich zaspokojenie powinno być traktowane jako podstawowe dobro ludzi, w każdym miejscu i w każdym czasie”.

Na podstawie tego prawa naturalnego, a także odpowiedzialności spoczywającej na rządzie, zatrudnienie należy traktować jako fundamentalne prawo człowieka (Dreijmanis, 1991: 14 - 15). Zostało to stwierdzone w pochodzącej z 1948 roku Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, która w artykule 23, paragrafie 1 mówi: “Każdy ma prawo do pracy, wolnego wyboru zatrudnienia, sprawiedliwych i godziwych warunków pracy, oraz do ochrony przed bezrobociem”.

REFORMOWANIE SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Koncepcja potrzeb podstawowych Masłowa może być traktowana jako pewien ideał, który może być wprowadzany w życie etapami. Bierze ona pod uwagę istnienie konfliktu pomiędzy sferą – z jednej strony – wartości indywidualnych, gdzie mieści się prawo jednostki do nauki i samorealizacji oraz – z drugiej strony – sferą wartości społecznych, gdzie mieści się dbałość rządu o rozwój społeczno-ekonomiczny i rozwój zasobów ludzkich. Należy także pamiętać o tym, że popyt na wyższe wykształcenie stanowi odbicie aktualnego systemu wartości danego społeczeństwa. Co więcej, absolwenci uniwersytetów, system kształcenia oraz rząd ponoszą współodpowiedzialność za powstałą sytuację.

Logicznym początkiem przebudowy systemu kształcenia wyższego jest rozpoczęcie zmian od wewnątrz. Znaczne usprawnienie doradztwa w zakresie planowania kariery szkolnej i zawodowej jest kwestią o kluczowym znaczeniu. Może to ułatwić ocenę możliwości i uzdolnień samym studentom i absolwentom, a jednocześnie dostarczyć ważnych informacji o rynku pracy. Takie działania należy rozpocząć już na poziomie szkoły średniej. Ponadto, studenci powinni być zachęceni do rozważenia możliwości rozpoczynania samodzielnej działalności (samozatrudnienia).

W wielu krajach, szczególnie w Europie kontynentalnej, stopień magisterski jest pierwszym stopniem uniwersyteckim, uzyskiwanym zwykle po pięciu latach studiów. Wprowadzenie dyplomów po trzech latach lub programów studiów licencjackich pomogłoby zaoszczędzić czas i pieniądze zarówno studentom jak i społeczeństwu, a dodatkowo mogłoby zachęcać studentów do lepszego wyboru programu ich studiów. Na rozszerzającym się, globalnym rynku pracy tacy absolwenci mogliby mieć pewną przewagę w porównaniu do bardziej “drogich” posiadaczy dyplomów magisterskich.

Z koniecznością stworzenia pośredniego szczebla dyplomów czy stopni naukowych blisko związana jest sprawa czesnego w szkołach publicznych. Prawie wszystkie kraje dotknięte są poważnymi kłopotami finansowymi dotyczącymi nakładów na wyższe kształcenie. Blisko połowa krajów azjatyckich już obecnie pobiera czesne za kształcenie w szkołach publicznych, a fundusze z tego tytułu stanowią średnio ponad 10 procent wydatków na publiczne szkoły wyższe (World Bank, 1994: 41). Bank Światowy zaleca, by

około 30% wydatków na publiczne szkoły wyższe pochodziło ze źródeł pozarządowych (1994: 44). Pokrywanie kosztów kształcenia przez studentów mogłoby dawać takie same korzyści jak skrócenie czasu studiów. Powinny być również dostępne kredyty dla studentów, uzależnione od poziomu dochodów (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997: IX).

Jeśli chodzi o rolę rządów i międzynarodowych organizacji, to powinny one ściślej współpracować z instytucjami edukacyjnymi dostarczając im bardziej dokładnych i szczegółowych danych statystycznych oraz prognoz dotyczących rynku pracy. Instytucje te mogłyby również zwracać uwagę studentów oraz społeczeństw na rosnącą rolę globalnego rynku pracy dla absolwentów wielu dyscyplin, w szczególności nauk przyrodniczych, technicznych oraz medycznych.

REFORMOWANIE GOSPODARKI

Zapewnienie dostępu do lepszych informacji na temat rynku pracy oraz inne reformy wymagają czasu. Pozostaje jednak palący problem co zrobić z obecnymi bezrobotnymi lub absolwentami zatrudnionymi poniżej kwalifikacji. Rząd może skłaniać sektor prywatny oraz sektor *non-profit*, by zatrudniały ich w ramach społecznie użytecznych projektów, takich jak ochrona środowiska lub pomoc społeczna, w tym prawna, ludziom biednym. Zachętą do tego mogą być m.in. ulgi podatkowe. Pozwoliłoby to wielu osobom uzyskać doświadczenie wynikające z zatrudnienia i pracy, które mogłoby być w przyszłości wykorzystane do poszukiwania nowego zatrudnienia lub założenia własnej firmy. Nie dla wszystkich jednakże sytuacja taka może być korzystna.

Jest rzeczą wysoce wątpliwą, czy pełne zatrudnienie absolwentów uniwersytetów może być osiągnięte bez jednoczesnego wprowadzenia szeroko rozumianej polityki pełnego zatrudnienia. Pomimo Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i podobnych deklaracji zawartych w wielu konstytucjach krajów afrykańskich i azjatyckich, rządy dotychczas nie chciały lub nie były w stanie podjąć decyzji dotyczących rynku pracy, które pozwoliłyby rozwiązać problem strukturalnego bezrobocia i zatrudniania absolwentów poniżej kwalifikacji. Powszechnie podzielana obawa wobec polityki pełnego zatrudnienia wynika z grożącej w takiej sytuacji znacznej inflacji. Jednak, po pierwsze, nie jest to przesądzone jeśli odpowiednie środki przeciwdziałania zostałyby podjęte. Po drugie, "i ważniejsze, nie jest jasne, dlaczego znacząco wyższy poziom inflacji nie miałby być moralnie akceptowalną ceną za stworzenie możliwości przyzwoitego zatrudnienia (...)" (Arneson, 1990: 1136).

Blisko związana z zagadnieniem pełnego zatrudnienia i kluczowym elementem całego problemu jest kwestia zapewnienia podstawowego dochodu (*basic income*). Od jakiegoś czasu kwestia ta jest rozważana przez ekonomistów (Baker, 1992: 101 - 127; Jordan, 1992: 155 - 177). Takie rozwiązania mogłyby być wprowadzone drogą eksperymentu w odniesieniu

do wybranych grup intelektualistów (pisarzy, artystów, niezależnych i pozaakademickich badaczy). Uzyskanie podstawowego dochodu powinno im zapewnić warunki do pracy i samorealizacji.

UWAGI KOŃCOWE

Artykuł ten zakreśla ważny problem społeczny oraz jego społeczno-ekonomiczne, polityczne i psychologiczne konsekwencje. Wskazuje też możliwe rozwiązania. Można mieć wątpliwości, czy – z wyjątkiem teorii potrzeb podstawowych Masłowa oraz zapewnienia pełnego zatrudnienia i minimalnego dochodu – wszystkie pozostałe działania są adekwatne i wystarczające. Niektóre z nich oraz kolejność ich wprowadzania mogą podlegać dyskusji. Nie istnieje problem braku pozytywnych rozwiązań. To czego brak, to wola ich wprowadzania w życie, wynikająca z niechęci do przyznania, że problem bezrobocia oraz zatrudniania absolwentów uniwersytetów poniżej kwalifikacji rzeczywiście istnieje.

Ważniejsze od szczegółowych rozwiązań jest rozpoczęcie szerokiego i pełnego przemyslenia związku między wyższym wykształceniem a rynkiem pracy dla absolwentów oraz rozpoczęcie dialogu między stronami, których ten problem dotyczy. Zasadnicze przekształcenie myślenia powinno bowiem poprzedzać każdą reformę.

*Z języka angielskiego przełożyły
Izabela Kozdra i Katarzyna Pięta*

LITERATURA

- Arneson R. J., 1990, *Is Work Special? Justice and the Distribution of Employment*, "American Political Science Review", 84, s. 1127 - 1147.
- Baker J., 1992, *An Egalitarian Case for Basic Income*, w: Van Parijs (red.), *Arguing for Basic Income: Ethical Foundations for a Radical Reform*, London and New York, Verso.
- Barbagli M., 1982, *Educating for Unemployment: Politics, Labor Markets, and the School System - Italy 1859 - 1973*, New York, Columbia University Press.
- Becker G. S., 1962, *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*, "Journal of Political Economy", LXX, s. 9 - 49.
- Becker G. S., 1967, *Human Capital and the Personal Distribution of Income: An Analytical Approach*, Ann Arbor, Institute of Public Administration, University of Michigan.
- Berg, I., 1971, *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, Boston, Beacon Press.
- Boudon R., 1974, *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York, John Wiley.
- Dore R., 1976, *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Dreijmanis J., 1978, *Weimar, Washington and Beyond: The Plight of the Intelligentsia*, "Educational Studies", 9, s. 255 - 265.
- Dreijmanis J., 1991, *Higher Education and Employment: Is Professional Employment a Right?*, "Higher Education Review", 23, s. 7 - 18.
- "Eur-Op News", 1996, 5, s. 12.
- European Commission, 1993, *The Fight for Jobs*, Brussels.
- European Dialogue 1995, *Economic Recovery Not Enough to End Unemployment*, 1, s. 2 - 4.

- Gil D., 1993, *Beyond Access to Medical Care: Pursuit of Health and Prevention of Ills*, materiał niepublikowany.
- Hendrichová J., 1995, *The Emerging New Relationship between Higher Education and Employment in the Czech Republic*, "European Journal of Education", 30, s. 157 - 169.
- Hirsch F., 1978, *Social Limits to Growth*, Cambridge, Ma., Harvard University Press.
- Jordan W., 1992, "Basic Income and the Common Good", w: P. Van Parijs (red.), *Arguing for Basic Income: Ethical Foundations for Radical Reform*, London and New York, Verso.
- Kaufman H. G., 1982, *Professionals in Search of Work: Coping with the Stress of Job Loss and Unemployment*, New York, John Wiley & Sons.
- Maslow A. H., 1969, *The Farther Reaches of Human Nature*, "Journal of Transpersonal Psychology", 1, s. 1 - 9.
- Maslow A. H., 1987, *Motivation and Personality*, wyd. 3, New York: Harper Collins Publishers.
- Ministry of National Education, 1995, *Education in a Changing Society*. Warsaw: Tepis Publishing House.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing), 1997, *Higher Education in the Learning Society*, "Summary", *The Times Higher Education Supplement*, July 25, s. I - XII.
- Organization for Economic Co-operation and Development, 1992a, *The Case of the Humanities and Social Sciences*, Conference on Higher Education and Employment. Paris.
- Organization for Economic Co-Operation and Development, 1992b, *The Flows of Graduates from Higher Education and their Entry into Working Life*, Synthesis Report, Conference on Higher Education and Employment. Paris.
- Ramsey M., 1992, *Human Needs and the Market*, Aldershot: Ashgate Publishing House.
- Rawlins V. L. and Ulman L., 1974, *The Utilization of College-Trained Manpower in the United States*, w: M. Gordon (red.), *Higher Education and the Labor Market*, New York: McGraw-Hill, s. 195 - 235.
- Schultz T. W., 1961, *Investment in Human Capital*, "American Economic Review", LI, s. 1 - 17.
- Spies P. H., 1989, *Researching Patterns of Transformation in Southern Africa 1990 - 2020: Procedure and Prognosis*, paper presented at the World Future Society's General Assembly, Washington, D.C. 16 - 20 July.
- Thurow L. C., 1974, *Measuring the Economic Benefits of Education*, w: M. Gordon (red.), *Higher Education and the Labor Market*, New York: McGraw-Hill, s. 373 - 418.
- The Times Higher Education Supplement*, 1997, January 24, s. 9 and February 14, s. 3.
- Weber A., 1923, *Die Not der geistigen Arbeiter*, Munich und Leipzig: Duncker & Humboldt.
- Wolfe D., 1971, *The Uses of Talent*, Princeton, NY.: Princeton University Press.
- World Bank, 1994, *Higher Education: The Lessons of Experience*, Washington, D.C.

HIGHER EDUCATION AND EMPLOYMENT: A PROBLEMATIC RELATIONSHIP

S u m m a r y

This article has treated in broad terms a major problem and its socio-economic, political, and psychological consequences. A number of possible solutions have been advanced. It may be objected that with the exception of Maslow's basic theory and the provision of full employment and basic income, all of the other policy measures are incremental and inadequate. Some of them and their sequence may be also debatable. There is no shortage of possible solutions. What is lacking is a willingness to implement them, which is due to an unwillingness to acknowledge the existence of the problem of unemployment and underemployment of university graduates.

More important than any particular policy is the beginning of comprehensive thinking about the relationship between higher education and the labour market for its graduates and a dialogue among concerned parties. A fundamental reorientation in thinking needs to precede any transformation.