

Barbara Worek

Racjonalność indywidualna a efekty społeczne : przypadek szkoleń w miejscu pracy

Zarządzanie Publiczne nr 24-25 (2-3), 153-167

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Barbara Worek

Racjonalność indywidualna a efekty społeczne: przypadek szkoleń w miejscu pracy

Rozwój kapitału ludzkiego jest jednym z podstawowych wyzwań, przed jakimi staje polska gospodarka i polskie społeczeństwo, zwłaszcza w kontekście starzenia się ludności, którego efekty zaczniemy obserwować już w najbliższym dziesięcioleciu. Wyniki dotychczasowych badań i analiz pokazują, że poziom zaangażowania osób dorosłych w podnoszenie swoich kompetencji w naszym kraju jest ciągle zbyt niski zarówno w stosunku do przewidywanych potrzeb rynku pracy, jak i celów strategicznych, jakie sobie stawiamy. Ważną kwestią pozostaje więc odpowiedź na pytanie, jakie czynniki determinują aktywność edukacyjną dorosłych, zwłaszcza tę związaną z rozwijaniem kompetencji potrzebnych na rynku pracy. Zagadnienie to można rozpatrywać z wielu perspektyw, ma ono bowiem charakter interdyscyplinarny. W niniejszym opracowaniu skupiono się na próbie znalezienia odpowiedzi na pytanie, w jakich warunkach działający racjonalnie aktorzy – pracodawcy i pracownicy – będą skłonni inwestować w rozwój kompetencji, kiedy mogą być zainteresowani wzrostem wydatków na szkolenia i jak różne uwarunkowania instytucjonalne mogą oddziaływać na strategie szkoleniowe pracodawców i pracowników.

Słowa kluczowe: rozwój kapitału ludzkiego, polityka szkoleniowa, działania racjonalne, efekty społeczne, kompetencje ogólne, kompetencje zawodowe.

1. Wprowadzenie

Zgodnie z przyjętą formułą spotkań „Koła Krakowskiego” dyskusja winna się ogniskować wokół zagadnień o charakterze fundamentalnym dla naukowej refleksji dotyczącej działającego podmiotu i czynników wpływających na przebieg podejmowanych działań. Z założenia jest to więc dyskusja, w ramach której poruszane są raczej kwestie teoretyczne, jednak efektem ma być lepsze zrozumienie zjawisk, które stara się wyjaśniać ekonomia i socjologia. Upraszczając problem, dzięki refleksji nad mechanizmami działania społecznego powinniśmy móc lepiej wyjaśniać zachodzące zmiany, czynniki je warunkujące oraz przewidywać ich konsekwencje, a może też w jakiś sposób na owe zmiany wpływać, co jednak w świetle dotychczasowych debat jest kwestią dyskusyjną.

Tekst, jaki chcę zaprezentować na ostatnim spotkaniu „Koła Krakowskiego” w tym roku, odbiega nieco charakterem od tak wyznaczonego

kierunku debaty, dotyczy bowiem konkretnego obszaru działań, jakimi są inwestycje w rozwój kapitału ludzkiego poprzez szkolenia i inne formy podnoszenia kompetencji osób, które już podjęły aktywność zawodową. Rozbieżność tak zarysowanego obszaru problemowego z tematem przewodnim spotkań „Koła Krakowskiego” jest jednak tylko pozorna – zagadnienie inwestycji w rozwój kapitału ludzkiego można potraktować jako doskonałą egemplifikację napięć i problemów towarzyszących ludzkim działaniom, ich uwarunkowaniom, motywacjom, jakie za nimi stoją, oraz ich często nieoptymalnym konsekwencjom i to zarówno na poziomie jednostkowym, jak i społecznym.

Bezpośrednią inspiracją do podjęcia tej problematyki są wyniki badań realizowanych w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL), które potwierdzają dobrze znane prawidłowości towarzyszące kształceniu pozaformalnemu i nieformalnemu w Polsce¹. Jak wskazu-

Barbara Worek – Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego.

¹ W wystąpieniu pomijam kwestie definicyjne i podstawowe rozróżnienia terminologiczne, takie jak podział na kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne, szko-

ją te badania – a także wiele innych dotyczących tej tematyki – 70% działających w Polsce przedsiębiorstw podejmuje jakiegokolwiek intencjonalne działania służące rozwojowi kadr, jedynie 29% Polaków w wieku od 18 do 59/64 lat w ciągu całego roku podnosiło swoje kompetencje poprzez uczestnictwo w kursach, szkoleniach lub na drodze samokształcenia (Szczucka, Turek, Worek 2012c, s. 29). Uczą się osoby i tak lepiej wykształcone oraz młodsze, co zwiększa różnice w poziomie rozwoju kapitału ludzkiego i wynagrodzeń². Wyniki tych samych badań sugerują, że w Polsce osiągnięto optymalny (czyli satysfakcjonujący wszystkie strony tego procesu) poziom inwestycji w rozwój kapitału ludzkiego. Dowodem na to są deklaracje pracodawców, którzy twierdzą, że głównym powodem nieinwestowania w rozwój kadr w przedsiębiorstwach jest to, iż kompetencje pracowników są wystarczające do wykonywania przez nich obowiązków zawodowych (nie ma więc luki kompetencyjnej, kompetencje są dostosowane do charakteru pracy)³. Zdają się to potwierdzać także deklaracje pracowników, którzy stwierdzali, że głównym powodem nierozwijania kompetencji i unikania szkoleń pozostaje fakt, że nie jest im to potrzebne w pracy i nie wymaga tego od nich pracodawca (Szczucka, Turek, Worek 2012b). Czy zatem, skoro poziom inwestycji w rozwój kompetencji zdaje się satysfakcjonujący zarówno dla strony popytowej, jak i podażowej rynku pracy, podkreślana przez ekspertów konieczność doskonalenia się po zakończeniu edukacji formalnej będzie korzystna tylko dla przedstawicieli sektora szkoleniowego, który i tak dzięki środkom unijnym uzyskał impuls do intensywnego rozwoju, niestety w wielu przypadkach jedynie ilościowego, a nie jakościowego? Wydaje się jednak, że problem ten wymaga bardziej wni-

lenia w miejscu pracy (*on the job training*), szkolenia poza miejscem pracy (*off the job training*) czy formy inwestycji w rozwój kadr.

² Należy dodać, że tendencje te utrzymują się w Polsce od lat, pomimo miliardów euro wydanych na rozwój kapitału ludzkiego, w tym przeznaczonych bezpośrednio dla grup defaworyzowanych.

³ Co ciekawe, ci sami przedsiębiorcy pytani w innym miejscu o ocenę zatrudnionych pracowników najczęściej twierdzą, że osobom tym brakuje kompetencji i warto by-łoby je rozwijać.

kliwego namysłu, gdyż ogniskują się w nim napięcia i dylematy związane ze społecznymi skutkami działań indywidualnych. Jak piszą eksperci Banku Światowego – Christian Bodewig i Sarojini Hirshleiref (2011, s. 23): „Każdy pracownik i menadżer podejmuje racjonalną i optymalną decyzję, biorąc pod uwagę warunki, w jakich działa, jednak suma tych decyzji składa się na efekt gorszy niż pożądany dla całego kraju”.

Odwołując się do tego cytatu, od razu jednak można postawić pytania, które jednocześnie wyznaczą kierunek dla niniejszych rozważań, a mianowicie:

- Jakie znaczenie dla rozwoju gospodarczego i społecznego mają inwestycje w kapitał ludzki w postaci szkoleń i innych form doskonalenia kompetencji? Innymi słowy: dlaczego i na jakiej podstawie uznajemy, że niski poziom tych inwestycji staje się barierą rozwoju?
- Czy wydatki na szkolenia i rozwój są opłacalne z perspektywy działających aktorów: przedsiębiorstw i pracowników?
- W jakich sytuacjach przedsiębiorstwa i/lub pracownicy mogą być zainteresowani zwiększeniem wydatków na szkolenia i rozwój kompetencji? W jakich warunkach nie będą zainteresowani?
- Czy można określić optymalny poziom wydatków na rozwój kapitału ludzkiego? Jeśli tak, to jak wyznaczyć to optimum: kto je określa, w jakich warunkach, jak działa tutaj rynek i jak można równoważyć niedoskonałości jego działania?
- Jakie uwarunkowania instytucjonalne mogą stanowić impuls dla wzrostu inwestycji w kadrę?

2. Rozwój kadr: dobro luksusowe dla państw rozwiniętych czy dobro niezbędne dla państw chcących się rozwijać?

Zanim przedstawimy problemy związane z działaniami szkoleniowymi jednostek i przedsiębiorstw, warto przyjrzeć się argumentom przemawiającym za tym, że są one na tyle istotne, iż warto zadać sobie pytanie o możliwości wprowadzenia w Polsce pozytywnych zmian w tym obszarze.

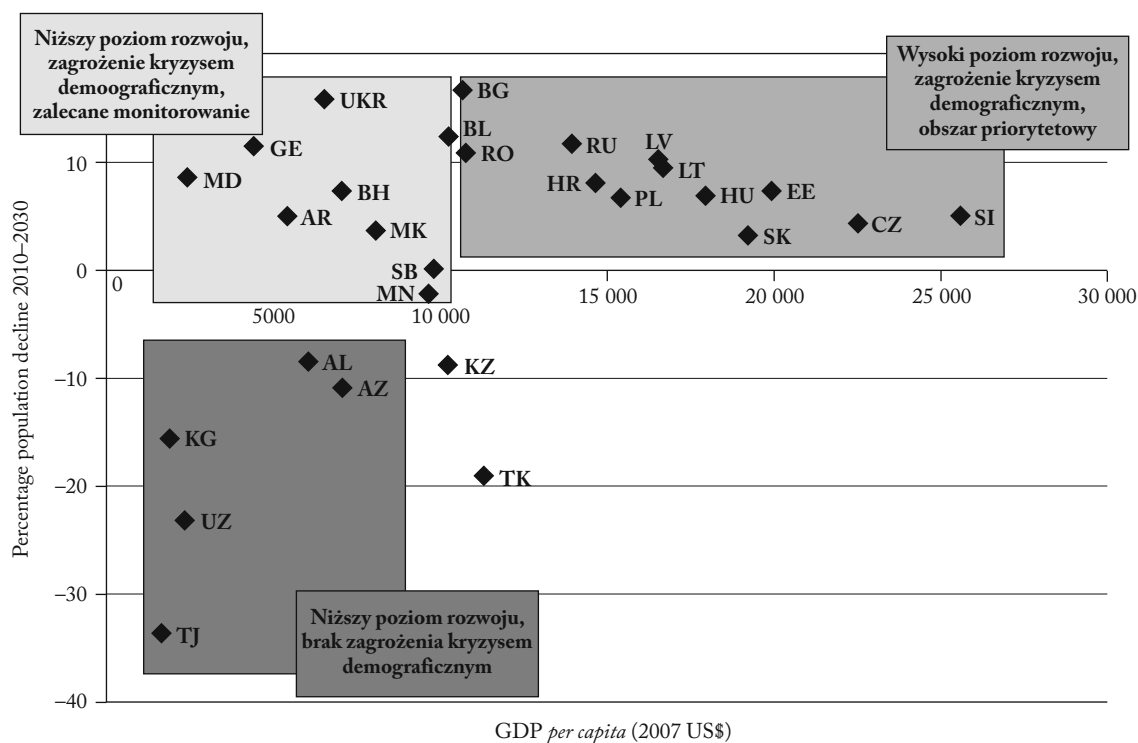
Ponieważ zagadnienie zwrotu inwestycji w rozwój kadr, wpływu tych inwestycji na kondycję przedsiębiorstw i pracowników, a także na ogólny stan gospodarki i społeczeństwa jest bardzo obszerne i dobrze opisane w literaturze⁴, ograniczę się do podania najważniejszych konkluzji podsumowujących aktualny stan badań w tym obszarze. Wskazują one na następujące prawidłowości:

1. Uczenie się i szkolenie dorosłych jest istotnym elementem akumulacji kapitału ludzkiego. Zgodnie z ustaleniami Jamesa Heckmana (1999), połowę kapitału ludzkiego zgromadzonego podczas całego cyklu życia jednostki zdobywa się po zakończeniu formalnej edukacji.
2. Istnieje wiele badań potwierdzających, że kształcenie i szkolenie dorosłych wpływa pozytywnie na sytuację na rynku pracy, w tym na poziom wynagrodzeń oraz aktywności zawodowej i zatrudnienia. Wskazują na to m.in. analizy przeprowadzone przez OECD (2004). Porównawcze badania międzynarodowe podkreślają występowanie korelacji pomiędzy poziomem wykształcania i dalszym rozwojem kompetencji a aktywnością zawodową i poziomem zatrudnienia. Dane jednostkowe świadczą natomiast o tym, że aktywność edukacyjna dorosłych zwiększa prawdopodobieństwo ich zatrudnienia. Obserwacje przeprowadzone w Wielkiej Brytanii (Dearden, Reed, Van Reenen 2000) pokazują z kolei, że szkolenie się i rozwijanie kompetencji wpływa na poziom wynagrodzeń. Znaczący wzrost w tym zakresie następuje jednak w przypadku zmiany przełożonego: premię w postaci wyższej płacy otrzymuje się częściej za szkolenie odbyte u poprzedniego pracodawcy. Te same badania dowodzą, że z podwyżką silniej koreluje formalny sposób zdobywania kompetencji niż nieformalny, gdyż w przypadku braku formalnego potwierdzenia odpowiedniego przygotowania trudno sygnalizować jego istnienie. Doskonalenie w tym zakresie zwiększa też obiektywne i subiektywne bezpieczeństwo

zatrudnienia, w szczególności w przypadku starszych i gorzej wykształconych pracowników. U osób młodszych i lepiej wykształconych wpływa natomiast na wzrost mobilności (OECD 2004).

3. Kształcenie i szkolenie dorosłych ma wpływ również na wzrost produktywności. Podczas przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii w latach 1983–1996 badań panelowych, w których analizowano dane dotyczące szkoleń, wynagrodzeń, pracy i inwestycji, oszacowano, że poprzez zwiększenie o 5 punktów procentowych proporcji szkolonych pracowników uzyskuje się wzrost produktywności o 4% (Dearden Reed, Van Reenen 2000). Wykazano też, że wpływ szkoleń na produktywność był dwukrotnie większy niż na poziom wynagrodzeń. Podobne wyniki uzyskiwano w badaniach przeprowadzonych w innych krajach (zob. Bodewig, Hirshleifer 2011).
4. Rozwój kompetencji dorosłych jest szczególnie istotny w tych krajach, w których jednocześnie zachodzą duże zmiany technologiczne i gospodarcze oraz zagraża im kryzys demograficzny. Należy do nich m.in. Polska. W analizach Banku Światowego uznano ją za państwo, dla którego szkolenie i rozwój kadr stanowią kwestie priorytetowe (zob. ryc. 1, gdzie przedstawiono segmentację krajów Europy Środkowej i Azji Centralnej ze względu na poziom zagrożenia starzeniem się ludności oraz poziom rozwoju gospodarczego [mierzonego wartością PKB na mieszkańca]).
5. Jak wspomniano wcześniej, uczestnictwo w szkoleniach i rozwój kompetencji wpływają pozytywnie na aktywność zawodową, a zwłaszcza na utrzymanie zatrudnienia wśród osób starszych. Szkolenia i uczenie się osób dorosłych są więc nie tylko niezbędne w związku z zagrożeniami demograficznymi i koniecznością dłuższego pozostania na rynku pracy, lecz mogą być też postrzegane jako narzędzie wpływające na większą inkluzywność tego rynku.

⁴ Zob. np. klasyczne opracowania Gary'ego Beckera (1962, 1964), Theodore'a Schultza (1961), a także publikacje Jacoba Mincera (1997). Ważne są też prace Darona Acemoglu (1997) oraz Acemoglu i Jörna-Steffena Pischkego (1998, 1999a).



Ryc. 1. Segmentacja krajów Europy Środkowej i Azji Centralnej ze względu na poziom rozwoju gospodarki i zagrożenie kryzysem demograficznym

Źródło: Bodewig, Hirshleifer 2011, s. 8.

3. Co wiemy o skłonności do inwestowania w rozwój kompetencji pracodawców i pracowników?

Przedstawione wyżej argumenty wskazują, że inwestowanie w rozwój kadr w przedsiębiorstwie czy rozwijanie kompetencji przez jednostki wydaje się korzystne zarówno dla przedsiębiorstw (wzrost produktywności niekonsumowany całkowicie przez wzrost wynagrodzeń), dla pracowników (wzrost wynagrodzeń, zwiększenie pewności zatrudnienia), osób nieaktywnych zawodowo (aktualizacja kompetencji wpływająca pozytywnie na powrót na rynek pracy), jak i dla całego kraju (przeciwdziałanie narastającym problemom demograficznym, sprostanie wyzwaniom technologicznym, przyspieszenie rozwoju). Skoro zatem rozwój kompetencji okazuje się pożądanym z punktu widzenia wszystkich zaangażowanych w ten proces aktorów, a poziom

faktycznej aktywności w tym obszarze przedsiębiorstw i jednostek jest – szczególnie w Polsce – niewielki, warto się przyjrzeć czynnikom, które mogą wpływać na skłonność do inwestowania w szkolenia i doskonalenie kompetencji.

Teorie tłumaczące zachowania aktorów w tym obszarze sformułowali głównie ekonomiści. Jednym z pierwszych modeli wyjaśniających gotowość do inwestowania w rozwój kapitału ludzkiego poprzez szkolenia w miejscu pracy, praktyki i staże był model opracowany przez Gary'ego Beckera (1962, 1964). Wprowadził on utrzymywany również obecnie podział na szkolenia ogólne i *stricte* zawodowe, dostosowane do potrzeb konkretnego stanowiska pracy, a swoje analizy osadził w modelu w pełni konkurencyjnego rynku pracy. W dużym uproszczeniu wnioski z przeprowadzonych przez Beckera analiz są następujące:

- Na konkurencyjnym rynku pracy poziom wynagrodzeń uzależniony jest tylko od krańco-

wej produktywności pracy. Jeśli więc dzięki nabytym umiejętnościom wzrośnie produktywność pracownika, wzrośnie też jego wynagrodzenie. Ponadto może on otrzymać takie samo wynagrodzenie u tego pracodawcy, który wyposażył go w kompetencje transferowalne (ogólne), jak i u innych. Firmy inwestujące w szkolenia ogólne mogą uzyskać zwrot poczynionych w tym zakresie inwestycji, tylko jeśli nasilenie produktywności byłoby wyższe niż wzrost wynagrodzeń.

- Ponieważ „doskonale ogólne” szkolenia są tak samo użyteczne w każdej firmie (nie tylko w tej, która je przeprowadza), pracownik może zmienić miejsce zatrudnienia i uzyskać taki sam poziom wynagrodzenia u innego pracodawcy. Przedsiębiorstwo, które przeszkoliło daną osobę, chcąc ją zatrzymać, musi jej zaoferować takie samo wynagrodzenie, jakie mogłaby dostać gdzie indziej. Ostatecznie więc, poziom wynagrodzeń wzrośnie w takim samym stopniu co krańcowa produktywność, a firma przeprowadzająca szkolenia ogólne nie uzyska żadnego zwrotu swoich nakładów finansowych.
- Na doskonale konkurencyjnym rynku racjonalnie działające firmy przeprowadzają szkolenia ogólne tylko wówczas, gdy nie ponoszą żadnych wydatków. Ponoszą je pracownicy, którzy spodziewają się, że szkolenia te będą przekładać się na ich przyszły wzrost wynagrodzeń.
- Koszty szkoleń ogólnych dotyczą więc osób szkolonych, one też odzyskują poniesione nakłady. Finansowanie zazwyczaj odbywa się poprzez obniżenie poziomu wynagrodzeń osób szkolących się w stosunku do wynagrodzenia, jakie mogłyby uzyskać gdzie indziej. Szkolący się akceptują ten stan rzeczy, oczekując wyższych wynagrodzeń w przyszłości.
- W przypadku szkoleń specyficznych, których efekty nie mogą być wykorzystane w innych przedsiębiorstwach, poziom wynagrodzenia, jakie pracownik mógłby uzyskać poza kształcącą go firmą, będzie niezależny od szkolenia. W tej sytuacji to pracodawca musi ponosić ciężar finansowy, gdyż żaden racjonalnie działający pracownik nie będzie płacił za coś, z czego nie uzyska zwrotu. Firmy odzyskują nakłady poniesione na szkolenia

dzięki wzrostowi produktywności i inwestują tak długo, jak długo produktywność wzrasta. Ani przedsiębiorstwom, ani pracownikom nie opłaca się jednak inwestować w szkolenia specyficzne, jeśli fluktuacja kadr na rynku pracy jest wysoka: pracodawca nie uzyska wówczas zwrotu ze swoich inwestycji, a osoba zatrudniona nie wykorzysta zdobytych umiejętności. Tego, kto przeszedł specyficzne szkolenie, przedsiębiorcy nie opłaca się więc zwolnić, pracownikowi zaś nie opłaca się odejść.

Jak wspomniano, analizy Beckera odnosiły się do sytuacji, gdy mamy do czynienia z pełną konkurencją na rynku pracy. Ponieważ taka sytuacja rzadko ma miejsce, w innych analizach starano się uwzględnić ograniczenia konkurencyjności. Warto tutaj przywołać zwłaszcza koncepcje Darona Acemoglu (1997) oraz jego i Jörna-Steffena Pischkego (1999). Zwracają oni uwagę, że wbrew teorii Beckera wiele dowodów wskazuje na to, iż firmy przeprowadzają szkolenia ogólne i finansują je. Tak dzieje się np. w Niemczech, gdzie funkcjonuje system praktyk przygotowujących do wykonywania zawodu, a ich koszty w dużej mierze pokrywa pracodawca. Innym przykładem są agencje zatrudnienia oferujące szkolenia ogólne wszystkim, którzy są zainteresowani podjęciem pracy za ich pośrednictwem. Na gotowość firm do finansowania w tym zakresie wpływa fakt, że ze względu na zawodność rynku wzrostowi produktywności przeszkolonego pracownika nie towarzyszy proporcjonalne podwyższenie wynagrodzenia, a różnica pomiędzy wzrostem produktywności i poziomem płacy pokrywa koszty, jakie z tytułu szkolenia poniósł pracodawca.

Przyczyny, dla których podniesieniu produktywności zatrudnionego nie towarzyszy proporcjonalny wzrost wynagrodzenia, skłaniając firmy do inwestycji w szkolenia ogólne, to m.in.:

- Wydatki transakcyjne, np. związane z poszukiwaniem pracy i rekrutacją. Proces ten jest dla obu stron kosztowny, zatem aby uniknąć tych nakładów, pracownik jest gotów zaakceptować u obecnego pracodawcy nieco niższe wynagrodzenie, co z kolei tamtemu pozwala pokryć koszty szkoleń.
- Asymetria informacji pomiędzy obecnym pracodawcą a innymi, mogącymi zaoferować zatrudnienie. Może ona dotyczyć wiedzy na temat poziomu kompetencji (będącego np.

efektem szkoleń) danego pracownika, co odnosi się zwłaszcza do kompetencji niecertyfikowanych. Potencjalnemu pracodawcy trudno jest oszacować ich poziom, zatem obecny ma nad tym pierwszym przewagę informacyjną. Jednocześnie osobie poszukującej pracy trudno jest udowodnić „na wejściu”, że ma określone kompetencje, więc często nie może ona uzyskać wynagrodzenia adekwatnego do poziomu swojej wiedzy i umiejętności. Asymetria bywa też związana z **młodymi pracownikami** rozpoczynającymi karierę. W ich przypadku trudna do oszacowania jest początkowo zdolność do wykonywania danego zawodu, w tym do efektywnego uczenia się w wyniku szkoleń. Pracownik, który taką umiejętnością mógłby się wykazać, a zatem efektywnie wykorzystujący wyniki szkoleń, ma problem z udowodnieniem tego przy staraniu się o kolejną pracę. Obecny pracodawca zyskuje więc przewagę informacyjną, którą może wykorzystać w ten sposób, że będzie przejmował nadwyżkę produktywności pracownika, nie rekompensując mu jej wzrostem wynagrodzenia.

– Interakcja pomiędzy szkoleniami ogólnymi a specyficznymi dla danej firmy związana z tym, że kompetencje *stricte* zawodowe mogą być lepiej (a czasem w ogóle) wykorzystane, jeśli towarzyszy im odpowiedni poziom kompetencji ogólnych. Tym sposobem te ostatnie stają się po części kompetencjami zawodowymi (miks kompetencji). Aby więc pracodawca mógł czerpać zyski z inwestycji w kompetencje specyficzne dla jego firmy, musi zainwestować w kompetencje ogólne.

Przedstawione wyżej dwie różne koncepcje dotyczące finansowania szkoleń odnoszą się do dwóch różnych sytuacji: pełnej konkurencji na rynku pracy i takiej, gdy jest ona ograniczona, jak w analizowanym przez Acemoglu i Pischkego przypadku rynku oligopsonicznego.

Nie omawiając szczegółowo innych koncepcji wyjaśniających pokrywanie kosztów szkoleń, warto syntetycznie przedstawić wypracowane do tej pory ustalenia:

1. Szkolenia ogólne na doskonale konkurencyjnym rynku pracy

Zgodnie z założeniami klasycznej teorii kapitału ludzkiego, koszty szkoleń na takim rynku pokrywają pracownicy, akceptując niższą pła-

cę w trakcie ich trwania, otrzymując natomiast zwrot nakładów poprzez wzrost wynagrodzenia po ukończeniu szkolenia.

2. Niedoskonałości rynku kapitałowego

Pracownicy, którzy nie akceptują obniżenia płacy, mogą też doświadczać trudności związanych ze zdobyciem środków na szkolenia. W tej sytuacji to ich aktualny pracodawca może ponieść wydatki, płacąc doszkalającym się pracownikom więcej, niż wynosi ich produktywność. Stanie się tak jednak jedynie wówczas, gdy będzie on mógł liczyć na to, że po zakończeniu szkolenia pracownik pozostanie w firmie do chwili, aż nastąpi zwrot inwestycji (Malcomson, Maw, McCormick 2003). Jemu z kolei opłaca się po zakończeniu szkolenia zmienić pracę, gdyż wynagrodzenie u kolejnego pracodawcy będzie równe jego produktywności.

3. Szkolenia specyficzne, dostosowane tylko do danego stanowiska pracy

W przypadku takich szkoleń koszty dzieli się pomiędzy pracowników i pracodawców. W czasie szkolenia osoba zatrudniona otrzymuje wynagrodzenie wyższe od jej produktywności, a po zakończeniu tego procesu – niższe. Efekty szkoleń są użyteczne tylko dla obecnego pracodawcy (Hashimoto 1981).

4. Połączenie szkoleń ogólnych i specyficznych (miks szkoleń)

Jeśli takie szkolenia występują na doskonale konkurencyjnym rynku, pracownicy pokrywają koszty tych pierwszych, a pracodawcy – część nakładów na te drugie. Wynagrodzenia w trakcie szkoleń będą wyższe niż produktywność danego pracownika, po zakończeniu zaś – niższe. Płace po ukończeniu procesu doksztalcania zapewnią u innego pracodawcy zwrot jedynie ze szkoleń ogólnych, zatem wynagrodzenie u obecnego pracodawcy będzie w stosunku do nich wyższe (Bassanini et al. 2005).

5. Szkolenia na rynku oligopsonicznym

Zwrot, jaki firmy uzyskują z inwestycji w szkolenia ogólne, jest na takim rynku wyższy niż na rynku konkurencyjnym, gdyż wzrost produktywności tego pracownika jest większy niż wzrost jego wynagrodzenia. Firmy są więc skłonne inwestować w szkolenia ogólne.

6. Asymetria informacji

Dotyczy trudności oszacowania wartości szkolenia i nabytych przez przeszkoloną osobę umie-

jętności, co z kolei wiąże się z trudnością efektywnego wykorzystania zdobytych kwalifikacji w innych firmach. W takiej sytuacji obecni pracodawcy są bardziej skłonni inwestować w szkolenia, bo spodziewają się odzyskania poniesionych nakładów (osobie zatrudnionej trudno udowodnić przed nowym pracodawcą fakt posiadania określonych umiejętności). Sytuację zmienia wprowadzenie ich formalnej certyfikacji. Zatem tak poświadczone kwalifikacje mają większy wpływ na wysokość płacy w kolejnym miejscu zatrudnienia niż niepotwierdzone takim dokumentem. Należy się spodziewać, że koszty poświadczonego szkolenia będzie raczej ponosił pracownik. Asymetria informacji może też dotyczyć opisywanej w modelu Acemoglu i Pischkego trudności w ocenie zdolności zatrudnionego do uczenia się.

4. Czy racjonalne ekonomicznie działania przedsiębiorstw i jednostek pozwalają uzyskać społecznie pożądany poziom inwestycji w rozwój kompetencji?

Samo postawienie problemu w ten sposób może niewątpliwie wzbudzić – i zapewne wzbudzi – wiele kontrowersji. Po pierwsze – choć *implicit* – zawarte jest w nim mocno redukcjonistyczne założenie, że podejmowanie bądź niepodejmowanie inwestycji w szkolenia jest oparte na wąsko rozumianej kalkulacji ekonomicznej, podczas gdy wiemy, iż w istocie motywacje kierujące działaniami aktorów są dużo bardziej złożone. Po drugie zakładamy, że możliwe jest wyznaczenie swoistego społecznego *equilibrium*, w którym osiągnię się taki poziom inwestycji w szkolenia, iż zaspokoją one potrzeby społeczne (jakkolwiek byśmy je tutaj definiowali: czy będzie to pożądany stan rozwoju gospodarczego przekładający się na wzrost poziomu życia, czy też np. zmniejszenie dysproporcji w poziomie życia, obniżenie stopnia wykluczenia społecznego).

Zostawiając na razie te problemy, przyjrzyjmy się, jakie propozycje wyjaśnień dotyczących równowagi na rynku szkoleniowym wypracowano do tej pory. Znow, podobnie jak w przypadku gotowości ponoszenia kosztów szkoleń, będą to głównie wyjaśnienia ekonomiczne, oparte

na przedstawionych wcześniej dwóch modelowych ujęciach inwestycji w tego typu dokształcanie: mających miejsce na rynku w pełni konkurencyjnym i na takim, gdzie konkurencyjność jest ograniczona. W każdym przypadku odniesiemy się też do tego, czy zgodnie z daną koncepcją pożądana jest interwencja, która może zmniejszyć niesprawności rynku, powodujące, że mamy do czynienia ze zbyt niskim poziomem inwestycji w szkolenia (*underinvestment, underproduction*) lub – z za wysokim (*overinvestment, overproduction*).

Zgodnie z **klasyczną teorią kapitału ludzkiego** (Becker 1964) na doskonale konkurencyjnym rynku liczba szkoleń jest optymalna, nie potrzeba więc żadnej interwencji. Może ona być konieczna jedynie wówczas, gdy pracownicy nie mogą zaakceptować obniżenia płac w trakcie szkolenia, gdyż szkoleń jest wówczas za mało. W takiej sytuacji oczekiwana bywa ingerencja w postaci wprowadzenia umów szkoleniowych lub innych, na których podstawie pracodawca finansuje to przedsięwzięcie, ale może się spodziewać zwrotu zainwestowanych kwot w przyszłości.

Jednak, jak zauważa Acemoglu (1997), zagrożeniem dla równowagi pomiędzy zapotrzebowaniem na wyższe kompetencje a gotowością do ponoszenia wydatków na ich rozwój są nie tylko ograniczenia związane z dostępem pracowników do środków na szkolenia, lecz także fakt, że na frykcyjnym rynku pracy pojawiają się inne problemy. Są one związane z tym, że zatrudniony jest gotów ponosić obecne koszty szkoleń jedynie wówczas, gdy się spodziewa, iż jego przyszłe wynagrodzenie (u kolejnego pracodawcy) pozwoli uzyskać zwrot tych inwestycji. Tak jednak nie jest, gdyż pojawiają się opłaty transakcyjne w postaci kosztów mobilności i nakładów na poszukiwania oraz rekrutację pracownika. Pracodawca odzyskuje je w postaci zmniejszenia wynagrodzenia osoby przez niego zatrudnionej. Inwestycja w szkolenia nie przynosi więc oczekiwanego poziomu zwrotu, a na niedoskonałym rynku częściowy zwrot kosztów kształcenia uzyskuje przyszły pracodawca, który nie ponosił w tej mierze żadnych wydatków. Mamy tutaj do czynienia z pojawieniem się **efektów zewnętrznych**, których konsekwencji dla uzyskania optymalnego poziomu szkoleń nie można

tak łatwo usunąć, jak w przypadku problemów w relacjach pomiędzy pracownikiem a obecnym pracodawcą⁵.

Jeśli jednak przyjmujemy, że produktywność dodatkowo edukowanego pracownika wzrasta bardziej niż jego wynagrodzenie, to firmy finansują szkolenia ogólne (transferowalne). Jak twierdzą Bassanini i współpracownicy (2005), nie ma jednak gwarancji, że w tej sytuacji zostanie zapewniona optymalna z punktu widzenia społecznego liczba szkoleń. Dzieje się tak dlatego, że pracodawca, który ponosi ich koszty, **nie może uzyskać pełnego zwrotu z poczynionej inwestycji**, gdyż dzieli je z pracownikiem lub przyszłym pracodawcą. Podział takiego zwrotu z zatrudnionym następuje w wyniku **negocjacji płacowych**, które mają miejsce już po zakończeniu kursu, co uruchamia mechanizm powstrzymywania się firm od szkoleń (*hold-up problem*, Leuven 2004). Zwrot przejmuje natomiast przyszły pracodawca, **jeśli pracownik nie ma barier wyjścia**, a nowy przełożony płaci mu mniej, niż wynosi jego produktywność. Ponieważ firma, która szkoli, ma ograniczony wpływ na tę sytuację, planując wydatki w tym zakresie, nie jest w stanie w pełni oszacować wielkości odzyskanych nakładów. Znowu prowadzi to do opisanych wcześniej **efektów zewnętrznych (poaching externality)**, które zmniejszają zakres inwestycji w szkolenia poniżej ich optymalnego poziomu (Stevens 1996).

Jak piszą Bassanini i współpracownicy (2005), wypracowane do tej pory modele wskazują co prawda na możliwe przyczyny zbyt niskiego lub zbyt wysokiego poziomu inwestycji w szko-

⁵ W tym samym artykule Acemoglu wskazuje na jeszcze jedną prawidłowość, która – choć nieco wybiega poza prezentowane tutaj elementarne mechanizmy – jest ciekawa, dotyczy bowiem relacji pomiędzy innowacyjnością a skłonnością do inwestowania w szkolenia. Jak pisze ten autor, pracownicy chętniej inwestują w rozwój swoich kompetencji, ponosząc koszty w postaci niższych wynagrodzeń w trakcie szkoleń, jeśli spodziewają się, że firmy będą się rozwijać i stawać bardziej innowacyjne oraz dzięki temu zacząć płacić im więcej. Analogicznie, firmy są bardziej skłonne rozwijać się i kłaść nacisk na innowacje, jeśli się spodziewają, że jakość przyszłych kadr będzie wyższa, czyli pracownicy zainwestują w rozwój swoich kompetencji. Choć argumentacja ta wydaje się nieco uproszczona, stanowi jeden z istotnych punktów w dyskusji na temat skłonności do inwestowania w rozwój kadr.

lenia, nie pozwalają jednak na sformułowanie jednoznacznych rekomendacji dla polityk publicznych. Wiąże się to m.in. z fundamentalną kwestią, jaką jest wyznaczenie optymalnego poziomu szkoleń. W zasadzie jedyną raczej bezdyskusyjnie przyjmowaną rekomendacją jest wskazanie na potrzebę działań państwa zmierzających do zmniejszenia asymetrii informacji na temat wartości procesu doksztalcania i jego jakości (wchodzą tutaj w grę działania akredytacyjne i certyfikacyjne, choć też podkreśla się ich ograniczenia, m.in. nadmierną formalizację).

Innym podejściem do określania odpowiedniego poziomu inwestycji w rozwój kompetencji jest ujęcie makroekonomiczne, w którym wskazuje się na znaczenie kapitału ludzkiego. Przegląd koncepcji dotyczących tego zagadnienia można znaleźć m.in. u Bassaniniego i in. (ibidem, s. 26). Zwracają oni jednak uwagę na to, że ze względu na złożoność zagadnienia również to ujęcie nie pozwala na wypracowanie jednoznacznych zaleceń dla polityk publicznych.

Ponieważ na gruncie podejścia efektywnościowego trudno znaleźć jednoznaczne uzasadnienie dla interwencji publicznej w tym obszarze, często przywołuje się wytłumaczenie odwołujące się do równości szans. Zagadnienie to wymaga jednak bardziej pogłębionej analizy, na którą nie możemy sobie tutaj pozwolić.

5. Jak istniejące ramy instytucjonalne mogą wpływać na politykę szkoleniową?

Poziom zaangażowania jednostek i przedsiębiorstw w rozwój kompetencji różni się znacząco w poszczególnych krajach: wśród państw europejskich najwyższy jest w Szwecji, Norwegii i Wielkiej Brytanii, najniższy zaś w Europie Środkowej i Południowej (Grecja, Włochy). To zróżnicowanie uwarunkowane jest wieloma czynnikami, do których należy zaliczyć poziom rozwoju gospodarczego i społecznego, sytuację na rynku pracy czy organizację i funkcjonowanie systemu edukacji formalnej. Wskazanie przyczyn różnicujących poziom aktywności szkoleniowej nie dostarcza jednak odpowiedzi na pytanie o powód tego zróżnicowania. Tym bardziej, że wśród wymienionych czynników można wskazać takie, które w istocie ściśle zale-

żą od stopnia rozwoju kapitału ludzkiego, czyli w konsekwencji od jakości i efektywności edukacji w jej formalnym, pozaformalnym i nieformalnym wymiarze. Trzeba tu wymienić przede wszystkim rozwój gospodarczy, silnie związany z innowacyjnością i konkurencyjnością, warunkowanymi głównie jakością kapitału ludzkiego i otoczenia instytucjonalnego, w jakim aktorzy społeczni mogą działać.

Modelowe wyjaśnienia przyczyn zróżnicowania aktywności szkoleniowej są najlepiej opracowane na gruncie ekonomii. Uwzględnia się w nich zazwyczaj wpływ na politykę szkoleniową takich czynników, jak: związki zawodowe, minimalna płaca, regulacje występujące na rynku produktów i usług, system podatkowy oraz organizację systemu edukacji formalnej. Poniżej syntetycznie omówimy oddziaływanie tych czynników.

Związki zawodowe

Wpływ związków zawodowych na rynek szkoleń może być bardzo różnorodny, począwszy od ich roli w negocjacjach płacowych, a skończywszy na angażowaniu się w ocenę prowadzonych działań edukacyjnych i nadzorowania ich rezultatów oraz gwarantowaniu takich kursów kształcących. W sytuacji idealnej konkurencji na rynku pracy, gdy to zatrudnieni ponoszą koszty szkoleń ogólnych (transferowalnych), udział związków w negocjacjach płacowych i ustalanie płacy minimalnej, której pracodawca nie może obniżyć, jest w stanie zmniejszyć poziom inwestycji w podnoszenie kwalifikacji. Wiele badań wskazuje na to, że występuje negatywna korelacja pomiędzy obecnością związków zawodowych a poziomem inwestycji w szkolenia w miejscu pracy (Duncan, Stafford 1980; Barron, Fuess, Lovenstein 1987).

Na rynku oligopsonicznym, gdzie pracownik otrzymuje wynagrodzenie niższe niż jego produktywność, nie ma on wystarczającej motywacji do inwestowania w szkolenia, ich koszty są natomiast skłonni w nieco większym stopniu ponosić pracodawcy, którzy oczekują zwrócenia się inwestycji. Jak podają Acemoglu i Pischke (1999b), w takiej sytuacji obecność związków zawodowych wpływa na wzrost wkładu prac-

dawców w szkolenia ogólne, jednak przeszkoleni pracownicy uzyskują niższy zwrot. Inne analizy pokazują natomiast, że związki mogą jednocześnie negocjować poziom nakładów na szkolenia i poziom płac, co wpływa na wzrost liczby szkoleń ogólnych w miejscu pracy i zwrot tych inwestycji dla pracowników.

Jak piszą Bassanini i współpracownicy (2005), związki zawodowe mogą też poprzez wpływ na politykę szkoleniową realizować swoje cele, jakimi są zwiększenie pewności zatrudnienia i podwyższenie płac. Inni badacze wskazują, że ich działanie wpływa na wzrost zaangażowania w obowiązki zawodowe i poprawia organizację pracy, a poprzez to zwiększa lojalność pracowników, zmniejszając zarazem ich skłonność do porzucenia danego miejsca zatrudnienia (Blau, Kahn 1983; Freeman, Medoff 1984). Firmy, w których w ten sposób działają związki zawodowe, mogą być skłonne do podnoszenia nakładów na naukę, gdyż zmniejsza się prawdopodobieństwo odejścia wyszkolonego pracownika.

Minimalna płaca

Zgodnie z klasyczną teorią kapitału ludzkiego, na konkurencyjnym rynku płaca minimalna będzie prowadziła do zmniejszenia poziomu inwestycji w szkolenia, gdyż pracownicy nie będą mogli ich finansować poprzez akceptację niższych wynagrodzeń w czasie zdobywania kompetencji (Rosen 1972).

Natomiast jeśli rynek pracy dla osób o niskich zarobkach nie jest w pełni konkurencyjny, płaca minimalna może wpłynąć na wzrost inwestycji w szkolenia, jak to opisywali Acemoglu i Pischke (1999, 2003). Mechanizm będzie tutaj podobny do tego, który na rynku oligopsonicznym skłania pracodawcę do inwestycji w szkolenia ogólne, które finansuje z nadwyżki powstałej pomiędzy produktywnością pracownika a jego wynagrodzeniem. Nie przeprowadzono jednak do tej pory analiz, które w wystarczającym stopniu potwierdzałyby, że płaca minimalna może w ten sposób wpływać na inwestowanie w podnoszenie kwalifikacji.

Konkurencja na rynku produktów i usług oraz deregulacja

Deregulacja rynku może przynosić dwojakie efekty. Z jednej strony prowadzi do niepełnego odzyskania poniesionych kosztów szkoleń poprzez obniżenie nadwyżki produktywności nad wynagrodzeniem pracownika, co zniechęca pracodawców do inwestycji w rozwój pracowników, z drugiej zaś, jak zauważa Acemoglu (1997), wzrost konkurencji związany z deregulacją zmusza firmy do podnoszenia efektywności i do innowacji. Ponieważ występuje komplementarność pomiędzy innowacjami i wysokimi kompetencjami, przedsiębiorstwa są bardziej zmotywowane do inwestycji w szkolenia. Ponadto, wzrost efektywności może wpływać na wzrost produktywności, a więc także na zwiększenie się zwrotu nakładów poniesionych na szkolenia. Poza tym, związane z deregulacją większe ryzyko utraty pracy może osłabić pozycję pracowników w negocjacjach płacowych, skłaniając ich do zgody na obniżenie wymagań co do wynagrodzenia, tym samym znów motywując pracodawcę do zainwestowania w podnoszenie kwalifikacji osób zatrudnionych w jego firmie.

Organizacja systemu edukacji formalnej

W ramach tego problemu można rozpatrywać wiele zagadnień, takich jak wpływ jakości kształcenia na jego efekty, rozwijanie umiejętności i gotowości do dalszego uczenia się (tworzenie kultury edukacyjnej), a także tak podstawową kwestię, jak proporcje pomiędzy kształceniem ogólnym a *stricte* zawodowym. Odnosząc się tylko do tej ostatniej kwestii, można skonstatować, że zarówno duża specjalizacja w procesie kształcenia i wczesne różnicowanie jego ścieżek na ściśle zawodowe i bardziej ogólne (co obserwujemy np. w Niemczech), jak i zbytnia koncentracja na edukacji ogólnej z niedowartościowaniem zawodowej (jak to miało miejsce po reformie szkolnictwa w roku 1999 w Polsce, a ma się stopniowo zmieniać po reformie szkolnictwa zawodowego wprowadzonej w 2012 r.), mogą prowadzić do negatywnych skutków. Zbyt duża specjalizacja i koncentracja głównie na umiejętnościach zawodowych może spowodować szybką dezaktu-

alizację kompetencji, zwłaszcza w sytuacji znaczących zmian technologicznych. Kwalifikacje trzeba wówczas uzupełniać poprzez inwestycje w szkolenia w miejscu pracy, tak aby zmniejszać zakres występowania luk kompetencyjnych.

W przypadku dominacji ścieżki kształcenia ogólnego istnieje ryzyko, że kompetencje, w jakie wyposażeni są absolwenci szkół, okazują się zbyt ogólne i kandydaci do pracy muszą być dodatkowo szkoleni, aby mogli wykonywać obowiązki zawodowe.

6. Dylematy działań zbiorowych i strategii rozwoju kapitału ludzkiego w przedsiębiorstwach

Omówione kwestie nie stanowią skończonej listy czynników warunkujących skłonność przedsiębiorstw i jednostek do inwestowania w rozwój kompetencji, koncentrują się bowiem głównie na zagadnieniach o charakterze ekonomicznym i formalnoprawnym. Nie uwzględniają natomiast wielu innych elementów, takich jak kulturowo uwarunkowane wzory działań i reguły instytucjonalne, stopień rozwijania motywacji do uczenia się w ramach systemu edukacji formalnej czy kwestie związane z kapitałem społecznym, rozumianym tutaj głównie jako normy współpracy i zaufania pomiędzy różnymi typami aktorów (np. przedsiębiorcami, administracją publiczną, związkami zawodowymi). Analizę formalnych uwarunkowań inwestycji w kapitał ludzki warto więc uzupełnić krótką refleksją nad specyfiką tego typu działań.

Patrząc z perspektywy pracodawcy, kompetencje ogólne trzeba uznać za rodzaj dobra publicznego, czyli takiego, z którego może korzystać każdy, bez względu na to, czy sam miał jakiś wkład w jego wytwarzanie: nie można więc nikogo wykluczyć z szansy na jego konsumpcję (Eecke 1999). Co prawda dobra tego nie da się oderwać od jego posiadacza, czyli konkretnej jednostki, a bezpośrednio korzyści z posiadania tego typu kompetencji uzyskuje dysponujący nimi pracownik i zatrudniający go pracodawca, co nieco komplikuje obraz. Jednak z punktu widzenia inwestycji w rozwój tegoż dobra można je uznać za zbliżone do kategorii dóbr publicznych: dla pracodawcy najkorzystniejsza jest sytuacja,

gdy nie ponosi on żadnych kosztów jego wytwarzania, mogąc jednocześnie czerpać pożytki z zatrudnienia pracownika o wysokich kompetencjach. Zgodnie z zaprezentowanymi wcześniej koncepcjami, w normalnych warunkach nie ma żadnego powodu, by przedsiębiorstwa przyczyniały się do rozwoju kompetencji ogólnych, a racjonalną strategią wydaje się przyjmowanie roli „pasażera na gapę” (*free rider*).

Strategia racjonalna z punktu widzenia jednostki przynosi jednak efekty wysoce niezadowalające z punktu widzenia całej społeczności, albowiem dochodzi do sytuacji, gdy wytworzenie dobra publicznego jest niemożliwe, a konsekwencje jego braku są dotkliwe dla wszystkich. Wytwarzanie go wiąże się więc z dylematami działań zbiorowych, czyli wszystkimi tymi sytuacjami, gdy mobilizacja zasobów społecznych napotyka na bariery wynikające ze sprzeczności między indywidualną racjonalnością a realizacją społecznie pożądanego celu. W przypadku dóbr publicznych indywidualna racjonalność nakazuje przyjmowanie strategii „pasażera na gapę”, jednakże nadmiar gapowiczów jest niekorzystny zarówno dla całego społeczeństwa, jak i w ostateczności dla samego gapowicza: gdy bowiem nikt nie płaci za przejazd, przedsiębiorstwo świadczące usługi przewozowe bankrutuje, pasażerowie zaś muszą szukać innych środków lokomocji.

Doświadczenie wskazuje jednak, że niejako wbrew logice działań zbiorowych dobra publiczne są wytwarzane. Odwołując się do Mancura Olsona (2012), można powiedzieć, że dzieje się tak w większości przypadków dlatego, iż instytucje bądź osoby odpowiedzialne za wytwarzanie tychże dóbr mają do dyspozycji środki, dzięki którym mogą albo zastosować przymus partycypowania w kosztach ich produkcji, albo zaoferować znaczące gratyfikacje dla jednostek ponoszących takie nakłady. Państwo może więc opodatkować obywateli, organizacja charytatywna zaś może zaproponować hojnemu sponsorowi, że jego nazwisko znajdzie się na pierwszym miejscu „złotej listy” darczyńców. W przypadku inwestycji w kadry zachęca się pracodawców do utworzenia funduszu szkoleniowego, dla pracowników przewiduje urlopy na czas szkolenia oraz stwarza się dla obu stron możliwość ubiegania się o środki pomocowe pozwalające cał-

kowiec lub w znaczącym stopniu pokryć koszty nauki. Wszystkie te rozwiązania nie przynoszą jednak w pełni satysfakcjonujących efektów: fundusz szkoleniowy ma 11% przedsiębiorstw (Szczucka, Turek, Worek 2012b, s. 57), a dostępność urlopów i dofinansowania nie zwiększyła aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków w jakimś znaczącym stopniu.

Na rozwój kompetencji ogólnych można też spojrzeć inaczej i uznać je za dobro, za którego wytwarzanie powinno przejść odpowiedzialność państwo w ramach swoich podstawowych funkcji. Wówczas to od systemu edukacji formalnej oczekuje się wyposażenia absolwentów w wiedzę, umiejętności i postawy stanowiące niezbędną bazę do pełnienia funkcji zawodowych. Gdyby system ten należycie wywiązywał się z owego zadania, problem finansowania rozwoju kompetencji ogólnych można by uznać za rozwiązany, z wyjątkiem kwestii poszerzenia kwalifikacji niezbędnego ze względu na dynamikę procesów technologicznych, społecznych i kulturowych. Faktycznie jednak nawet absolwentów pełnego procesu kształcenia (od szkoły podstawowej po studia magisterskie) charakteryzuje zbyt słabo rozwinięcie takich podstawowych kompetencji, jak umiejętność uczenia się, zdolność do komunikowania się w mowie i w piśmie, odpowiedzialność czy umiejętność pracy w grupie, co podkreślają pracodawcy pytani o braki kompetencyjne kandydatów do pracy (Kocór, Strzebońska, Dawid-Sawicka 2012, s. 80–81). Doskonalenie umiejętności ogólnych musi więc odbywać się na rynku pracy i to tam powinny zostać rozstrzygnięte dylematy związane z kwestiami finansowania.

Problemy te faktycznie są rozwiązywane, choć skala i jakość tych rozwiązań może ciągle być niesatysfakcjonująca. Jak wskazywano wcześniej, dane polskie i międzynarodowe pokazują, że część pracodawców inwestuje w szkolenia podnoszące kompetencje ogólne pracowników, ryzykując oczywiście utratę zwrotu tych nakładów. Kluczowe jest w tej sytuacji pytanie o czynniki brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji szkoleniowych. Niewątpliwie, racjonalna kalkulacja i analiza korzyści i strat istotnie oddziałuje na strategię inwestowania w rozwój kadr czy też – na poziomie indywidualnym – we własny rozwój. Jednak w kalkulacji tej mogą być brane pod

uwagę różne wymiary korzyści i rozmaite uwarunkowania. Do istotnych należy np. dostępność oczekiwanego kapitału ludzkiego. W sytuacji, gdy istnieje możliwość pozyskania pracowników spełniających wymagania pracodawcy, a więc legitymujących się odpowiednim poziomem kompetencji ogólnych (transferowalnych) i zawodowych, pracodawca będzie zatrudniał takie osoby, bez konieczności ponoszenia kosztów szkoleń. Jednak gdy takich kandydatów nie ma albo ich oczekiwania płacowe są zbyt wysokie, pracodawca jest zmuszony do przyjmowania pracowników, których kompetencje wymagają rozwoju. W takiej sytuacji jest wielu polskich pracodawców; deklarują oni, że mają trudności ze znalezieniem odpowiednich kandydatów do pracy.

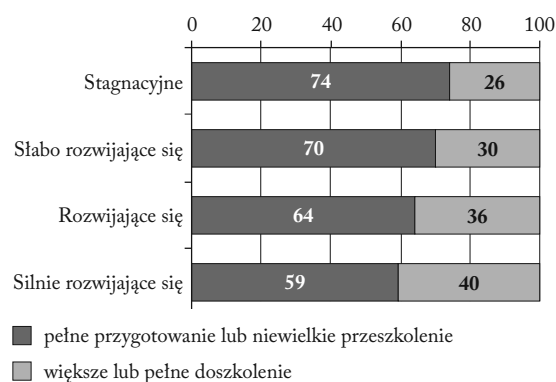
Jak pokazują wyniki badań BKL z 2012 r., wiosną tego roku aż 3/4 pracodawców poszukujących osób do pracy (17% ogółu badanych firm) twierdziło, że ma problemy ze znalezieniem właściwych kandydatów na dane stanowisko. Najczęściej wskazywaną przyczyną (wybieraną przez 85% respondentów) były luki kompetencyjne potencjalnych pracowników. Kandydaci najczęściej nie mieli kompetencji zawodowych (ponad połowa pracodawców wskazywała na tego typu braki), samoorganizacyjnych (czyli samodzielności, przedsiębiorczości, umiejętności podejmowania inicjatywy, odporności na stres – 1/3 pracodawców narzekała na ich brak) oraz interpersonalnych (w zakresie kontaktów z ludźmi i współpracy w grupie – co siódmy pracodawca mówił o ich niewystępowaniu) (Kocór, Strzebońska, Dawid-Sawicka 2012, s. 80–81).

Słabością analiz ekonomicznych, które z natury przyjmują modelowy, a więc nieco upraszczający charakter, jest też pomijanie różnorodności strategii rekrutacyjnych i szkoleniowych przedsiębiorstw, wynikających z ich różnych celów i sposobów osiągnięcia tychże celów. Można wyróżnić co najmniej dwie modelowe strategie rekrutacyjne: aktywną i pasywną. Aktywna zakłada poszukiwanie pracowników spełniających zasadnicze wymagania firmy, ale wymagających jeszcze przeszkolenia i rozwoju, pasywna natomiast przewiduje zatrudnienie osoby mającej wszystkie potrzebne umiejętności (lub większość), co minimalizuje tym samym konieczność własnego wkładu w odpowiednie przygotowanie kandydata do pracy. W badaniach BKL za-

obserwowano związek pomiędzy typem strategii rekrutacyjnej a poziomem rozwoju firmy: przedsiębiorstwa silnie się rozwijające znacznie częściej niż stagnacyjne stosują aktywną strategię rekrutacyjną⁶. Zależność tę pokazano na rycinie 2. Jak widać, aż 40% firm silnie się rozwijających i 36% rozwijających się jest skłonnych zatrudnić kandydata wymagającego większego lub pełnego przeszkolenia. Wśród przedsiębiorstw stagnacyjnych odsetek gotowych przyjąć osobę wymagającą przeszkolenia wyniósł tylko 26%.

Część pracodawców, i to bardzo często tych bardziej innowacyjnych, zatrudnia więc kandydatów z brakami kompetencyjnymi, mających jednak interesujące ich cechy, np. kreatywność, i inwestuje w ich rozwój. W takiej sytuacji istnieje oczywiście ryzyko utraty możliwości odzyskania nakładów na te inwestycje. Jest ono jednak albo od początku uwzględniane i akceptowane jako koszt posiadania odpowiedniego pracownika przez określony czas, albo zmniejsza się je, tworząc bariery wyjścia, np. poprzez podpisywanie umów lojalnościowych, bądź stosując zachęty do lojalności, np. różnego rodzaju pozapłacowe korzyści wynikające z zatrudnienia.

Pracodawcy, którzy podejmują jakiegokolwiek działania służące rozwojowi swoich kadr (czy-



Ryc. 2. Wymagania w stosunku do przyjmowanych pracowników a ocena rozwoju firmy

Źródło: Szczucka, Turek, Worek 2012a.

⁶ Rozwój firmy oceniano w oparciu o trzy kryteria: wprowadzenie nowego produktu, usługi lub technologii, dodatni bilans zatrudnienia oraz odnotowanie zysku z działalności, a nie straty.

li wg danych BKL z 2012 r. 70% ogółu firm)⁷, koncentrują się jednak przede wszystkim na szkoleniach zawodowych. Przedsiębiorcy najczęściej edukują swoje kadry w zakresie tematyki związanej z budownictwem i przemysłem (24% prowadzonych w firmach szkoleń), tematyki prawnej (20%) oraz handlu, sprzedaży i obsługi klienta (15%). Zagadnienia związane z rozwojem osobistym i pogłębianiem kompetencji ogólnych znalazły się dopiero na dwunastej pozycji listy tematów, którym poświęcone są szkolenia w przedsiębiorstwach – organizowało je 5% firm (Szczucka, Turek, Worek 2012b, s. 67). Nie oznacza to jednak, że tylko tyle szkoleń organizowanych w firmach można uznać za ogólne. Wiele, np. związanych z handlem czy obsługą klienta, ma charakter transferowalny, co najmniej w obrębie jednej branży albo podobnych stanowisk w różnych branżach, zatem skala szkoleń ogólnych finansowanych przez przedsiębiorstwa może być znacznie większa.

7. Podsumowanie

Choć trudno określić optymalny poziom aktywności szkoleniowej, wiele argumentów wskazuje na to, że z punktu widzenia wyzwań rozwojowych, przed którymi stoi Polska, jest on zdecydowanie za niski. Jeśli bowiem nawet w obecnej sytuacji, gdy bezrobocie przekracza 13%, pracodawcy mają trudności z pozyskaniem odpowiednich kandydatów do pracy, to skala tych trudności będzie się na pewno zwiększać, kiedy z powodów demograficznych zmniejszy się zasób kapitału ludzkiego dostępnego na rynku. Konieczność aktualizacji i rozwoju kompetencji wynika też z szybkich zmian technologicznych i organizacyjnych oraz zwiększającego się stopnia umiędzynarodowienia gospodarki. Warto więc na koniec zadać pytanie, czy stan zasobów społecznych pozwala oczekiwać, że gotowość do rozwijania kompetencji będzie wzrasta-

⁷ Ten wydawałoby się optymistyczny wskaźnik należy uzupełnić przypomnieniem wskaźnika uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym i samokształceniu wśród osób w wieku produkcyjnym. Jak podano we wprowadzeniu, aż 71% dorosłych Polaków nie uczestniczyło w 2011 r. w żadnym szkoleniu czy kursie ani też nie poszerzało swojej wiedzy przez samokształcenie.

ła i pozwoli sprostać wspomnianym wyzwaniom. Zasoby te można podzielić na indywidualne i instytucjonalne. Te pierwsze są określone poprzez charakterystykę społeczno-demograficzną i psychologiczną aktorów: tak rozumianym zasobem jest np. wykształcenie, zawód, wiek czy płeć, ale i zdrowie, wolny czas czy motywacja do uczenia się i rozwoju (zob. Giza-Poleszczuk, Marody, Rychard 2000). Zasoby instytucjonalne to z kolei ramy, w których działają aktorzy: istniejące rozwiązania prawne i organizacyjne, utrwalone kulturowo normy i zasady postępowania (North 1990, s. 3–4).

Jeśli chodzi o zasoby indywidualne, to można wskazać przesłanki, które pozwalają oczekiwać większej aktywności edukacyjnej. Ponieważ jest ona silnie skorelowana z poziomem wykształcenia, powinna rosnać wraz ze wzrostem odsetka osób legitymujących się wykształceniem wyższym. Oczywiście, nie wiemy, czy silna korelacja obserwowana obecnie, gdy jest ono związane zazwyczaj z zajmowaniem stanowisk wymagających rozwoju, będzie się nadal utrzymywać, jeśli wraz z upowszechnieniem tego poziomu wykształcenia osoby je posiadające będą pracować na niższych stanowiskach. Proces starzenia się ludności może na rynek szkoleniowy oddziaływać niejednoznacznie: z jednej strony osoby starsze są mniej skłonne podnosić swoje kwalifikacje, z drugiej – presja demograficzna i podwyższenie wieku emerytalnego mogą wymuszać na nich aktualizację kompetencji. Badania wskazują, że brak czasu nie jest najczęściej wskazywaną barierą dla uczenia się i rozwoju (ten powód wymieniało 14% badanych). Jest nią natomiast brak motywacji zawodowej: blisko połowa osób (49%), które nie uczestniczyły w szkoleniach czy kursach, nie robiła tego, gdyż nie było im to potrzebne w pracy. Czynnikiem, który może zatem wpłynąć na wzrost aktywności zawodowej, jest większe zapotrzebowanie na doskonalenie kadr ze strony przedsiębiorstw.

Rozważając kwestie związane z inwestowaniem w rozwój zasobów ludzkich, a zwłaszcza w doskonalenie kompetencji ogólnych, należy pamiętać, że podlega ono dylematom charakterystycznym dla wytwarzania dóbr publicznych. Przewyciężenie tych dylematów jest możliwe, jeśli da się zastosować przymus partycypacji albo gratyfikacje dla tych, którzy uczestniczą w ich

wytwarzaniu. Elementy tych mechanizmów są wykorzystywane, jednak na mało satysfakcjonującą skalę.

Literatura

- Acemoglu D. (1997). „Training and innovation in an imperfect labor market”, *The Review of Economic Studies*, t. 64, nr 3, s. 454–464.
- Acemoglu D., Pischke J. (1998). „Why do firms train? Theory and evidence”, *The Quarterly Journal of Economics*, t. 113, nr 1, s. 79–119.
- Acemoglu D., Pischke J. (1999a). „Beyond Becker: Training in imperfect labor market”, *The Economic Journal*, t. 109, nr 453, s. 112–142.
- Acemoglu D., Pischke, J.S. (1999b). „The structure of wages and investment in general training”, *Journal of Political Economy*, t. 107, nr 3.
- Acemoglu D., Pischke J.S. (2003). „Minimum wages and on-the-job training”, w: S.W. Polachek (red.), *Worker Well-Being and Public Policy* (Research in Labor Economics, Volume 22). Oxford: Elsevier Science.
- Barron J., Fuess S., Loewenstein M. (1987). „Further analysis of the effect of unions on training union wages, temporary layoffs, and seniority”, *Journal of Political Economy*, t. 95, nr 3.
- Bassanini A., Booth A.L., Brunello G., De Paola M., Leuven E. (2005). *Workplace Training in Europe*. The Institute for Study of Labor (IZA), Discussion Paper, nr 1640, Bonn.
- Becker G.S. (1962). „Investment in human capital: A theoretical analysis”, *Journal of Political Economy*, t. 70.
- Becker G.S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Blau F., Kahn L. (1983). „Job search and unionized employment”, *Economic Inquiry*, t. 21, nr 3.
- Bodewig Ch., Hirshleifer S. (2011). *Advancing Adult Learning in Eastern Europe and Central Asia*. Social Protection Discussion Paper nr 1109, Washington: The World Bank.
- Dearden L., Reed H., Van Reenen J. (2000). *Who Gains When Workers Train? Training and Corporate Productivity in a Panel of British Industries*. Centre for Economic Policy Research, Discussion Paper, nr 2486.
- Duncan G., Stafford F. (1980). „Do union members receive compensating differentials”, *American Economic Review*, t. 70, nr 3.
- Eecke W.V. (1999). „Public goods: An ideal concept”, *The Journal of Socio-Economics*, t. 28, nr 2, s. 139–156.
- Freeman R., Medoff J. (1984). *What Do Unions Do?* New York: Basic Books
- Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A. (2000). *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*. Warszawa: IFiS.
- Hashimoto M. (1981). „Firm-specific human capital as a shared investment”, *American Economic Review*, t. 71, nr 3, s. 475–482.
- Heckman J. (1999). *Policies to Foster Human Capital*. NBER Working Paper, nr 7288.
- Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M. (2012). *Pracodawcy o rynku pracy w Polsce. Na podstawie badań zrealizowanych w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*. Warszawa: PARP.
- Leuven E. (2004). „The economics of private-sector training: A review of the literature”, *Journal of Economic Surveys*, t. 19, nr 1.
- Malcomson J., Maw J., McCormick B. (2002). „General training by firms, apprentice contracts, and public policy”, *European Economic Review*, t. 47, nr 1, s. 197–227.
- Mincer J. (1997). „The production of human capital and the life cycle of earnings: Variations on a theme”, *Journal of Labor Economics*, t. 15, nr 1.
- North D.C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. New York: Cambridge University Press.
- OECD (2004). „Improving skills for more and better jobs: Does training make a difference?”, w: *Employment Outlook*. Paris: OECD.
- Olson M. (2012). *Logika działania zbiorowego. Dobra publiczne i teoria grup*, przekł. S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rosen S. (1972). „Learning and experience in the labor market”, *Journal of Human Resources*, t. 7, nr 3.
- Schultz T. (1961). „Investment in human capital”, *The American Economic Review*, t. 51, nr 1.
- Stevens M. (1996). „Transferable training and poaching externalities”, w: A.L. Booth, D.J. Snower (red.), *Acquiring Skills: Market Failures, Their Symptoms and Policy Response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szczucka A., Turek K., Worek B. (2012a). *Kształcenie po szkole. Uczenie się dorosłych, inwestycje w kadry w przedsiębiorstwach, instytucje szkoleniowe*. Warszawa: PARP.
- Szczucka A., Turek K., Worek B. (2012b). *Kształcenie przez całe życie. Na podstawie badań zrealizowa-*

nych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. Warszawa: PARP.

Szczucka J., Turek K., Worek B. (2012c). „Uczenie się dorosłych i rozwój kapitału ludzkiego: aktorzy,

strategie, uwarunkowania i bariery”, w: J. Górniak (red.), *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski. Raport podsumowujący drugą edycję badań Bilans Kapitału Ludzkiego realizowaną w 2011 roku.* Warszawa: PARP.

Individual rationality versus social effects: A case of on-the-job training

Human capital development constitutes the principal challenge facing the Polish society and economy, mainly in the context of population ageing which will be observed in the present decade. The outcomes of recent research and analyses have shown that the level of adult involvement in increasing professional skills in Poland is still too low in relation to the expected needs of the labour market and to the strategic objectives. It is therefore necessary to define the factors determining educational activities of adults, in particular the ones related to the skills required in the labour market. Due to their interdisciplinary character, the problems may be considered from a number of aspects. In the present article an attempt has been made to focus on the circumstances in which rationally acting actors: employers and employees, are inclined to invest in professional skills development; when they might be interested in spending more in training; and how varied institutional factors may affect training strategies of employers and employees.

Keywords: human development capital, vocational training policy, rational activities, social effects, general skills, professional skill.