

*Ηλίας Κικίλιας**

ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣΔΙΟ- ΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ «ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ» ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΔΟΞΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η «απασχολησιμότητα» του πληθυσμού εργάσιμης ηλικίας και η αύξηση του επιπέδου απασχόλησης αποτελούν κεντρικούς πυλώνες των ευρωπαϊκών πολιτικών για την προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής, χωρίς να υποτιμάται, παράλληλα, το κρίσιμο ζήτημα της ποιότητας των θέσεων εργασίας. Αν και είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι οι γνώσεις και οι τεχνικές δεξιότητες που μεταδίδει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητες στην αγορά εργασίας, ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητικών ενδείξεων υποδεικνύουν ότι ένα σημαντικό τμήμα της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης οφείλεται στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά όχι στις γνώσεις που αποκτώνται μέσω αυτής. Παράλληλα, υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις εκ μέρους των επιχειρήσεων ότι μια σημαντική μερίδα των «ελλειμμάτων δεξιοτήτων» δεν αφορούν γνώσεις και τεχνικές δεξιότητες, αλλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων, τα οποία ορίζουμε ως κοινωνικές δεξιότητες. Οι ορθόδοξες προσεγγίσεις του ανθρώπινου κεφαλαίου, λόγω των ακατάλληλων αξιωματικών παραδοχών τους και τις συνέπειες που αυτές ενέχουν στη θεωρητική και εμπειρική ανάλυση, αγνοούν πεισματικά τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά οι επιχειρήσεις τις αναζητούν και τις ανταμείβουν. Η εμπειρική έρευνα υποδηλώνει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες συσχετίζονται με –και συνεπώς μπορεί να «ερμηνεύουν»– ένα αξιόλο-

* Οικονομολόγος, M.Sc, Ph.D., Ερευνητής στο Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών.

** Ευχαριστώ τον καθ. Γ. Ψαχαρόπουλο καθώς και τους δύο ανώνυμους κριτές για τις παρατηρήσεις τους.

γο τμήμα της μισθολογικής ανισότητας και αποτελούν σημαντικούς παράγοντες προσδιορισμού της θέσης των ατόμων στην αγορά εργασίας. Εμπειρικές ενδείξεις υποδεικνύουν, παράλληλα, ότι τόσο η εκπαιδευτική διαδικασία όσο και η αγορά εργασίας «επιβραβεύουν» και «τιμωρούν» σχεδόν τις ίδιες κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές των ατόμων. Παρά τις ενδείξεις αυτές, η κατεστημένη άποψη αγνοεί τα ευρήματα αυτά, με πιθανή επίπτωση τη διοχέτευση σημαντικών ποσοτήτων δημοσίων πόρων –που στις μέρες μας δεν πλεονάζουν– σε πολιτικές αμφίβολης και τεκμηριωμένα αμφισβητούμενης αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους διατυπωμένους στόχους τους. Αλλά και η αναγνώριση της σημασίας των κοινωνικών δεξιοτήτων εγείρει σημαντικά προβλήματα στο πεδίο των πολιτικών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένας από τους κεντρικούς στόχους των πολιτικών για την προώθηση της απασχόλησης καθώς και της κοινωνικής ευημερίας και προστασίας αφορά στην ενίσχυση των δυνατοτήτων και τη βελτίωση των ικανοτήτων των ατόμων να «επιτύχουν» στην αγορά εργασίας, με άλλα λόγια, της «απασχολησιμότητας». Σύμφωνα με την ορθόδοξη οικονομική θεωρία, η επιτυχία ενός ατόμου στην αγορά εργασίας και κυρίως το επίπεδο των μισθολογικών αμοιβών του –αλλά και το κύρος της επαγγελματικής του θέσης, η ποιότητα της απασχόλησης, κ.λπ.– προσδιορίζονται από το «ανθρώπινο κεφάλαιο», το οποίο συνίσταται στις ικανότητές του να συμβάλλει στην παραγωγική διαδικασία και οι οποίες, περιληπτικά, αποκαλούνται «δεξιότητες» (skills)¹. Οι De la Fuente and Ciccone (2002, σ. 7) υποστηρίζουν ότι «η κεντρική διάσταση στην έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου αφορά στις γνώσεις και τις δεξιότητες που ενσωματώνονται στους ανθρώπους και συσσωρεύονται μέσω της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της εμπειρίας και οι οποίες είναι χρήσιμες στην παραγωγή αγαθών, υπηρεσιών και περαιτέρω γνώσης». Το γεγονός είναι, ωστόσο, ότι γνωρίζουμε ελάχιστα τόσο σχετικά με τη φύση και το χαρακτήρα των δεξιοτήτων που είναι «χρήσιμες» στην παραγωγική διαδικασία όσο και για τις αιτίες της χρησιμότητας αυτής. Τα θεωρητικά αξιώματα, στα οποία στηρίζεται η ορθόδοξη οικονομική θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, υποθέτουν ότι η επιχείρηση επικεντρώνεται σε προβλήματα σχετι-

1. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αναπτύσσεται στις αρχές της δεκαετίας του 1960 από τον Gary Becker, Nobel οικονομικών το 1992, και ενισχύεται σε σημαντικό βαθμό από τον Jacob Mincer στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Βλ. Becker G., 1964 και Mincer J., 1974.

κά με την κατανομή και τη σύνθεση των εισροών, την τιμολόγηση του προϊόντος και συναφείς τεχνικές και οικονομικές διαστάσεις της επιχειρηματικής λειτουργίας. Στη λογική αυτή, η εργασία θεωρείται τυπικά όμοια με τις άλλες εισροές, υπό την έννοια ότι έχει κάποια τεχνικά χαρακτηριστικά (πχ. δεξιότητες), μπορεί να αποκτηθεί στην αγορά εργασίας στην επικρατούσα τιμή και, αφού αποκτηθεί, μπορεί να ενσωματωθεί στην παραγωγική διαδικασία με τον τρόπο που επιθυμεί η επιχείρηση, σύμφωνα με τους όρους της αντίστοιχης σύμβασης. Δύο από τις συνέπειες της ορθόδοξης οικονομικής προσέγγισης είναι, πρώτον, ότι η ενσωμάτωση των εργαζομένων στην παραγωγική διαδικασία είναι ένα πρόβλημα «τεχνικής φύσης» και, δεύτερον, ότι η εργασιακή σύμβαση είναι μια «πλήρης» σύμβαση που δεν διαφέρει σε τίποτα από τις συμβάσεις ανταλλαγής των «κοινών/τυπικών» αγαθών.

Ο προσανατολισμός αυτός της ορθόδοξης προσέγγισης αντανακλάται και στην προσπάθεια διερεύνησης και ερμηνείας των αιτιών της διαφορικής θέσης των ατόμων στην αγορά εργασίας και κυρίως των μισθολογικών διαφορών τους. Η διερεύνηση αυτή γίνεται σε δύο φάσεις: Στην πρώτη φάση, που σπανίως δηλώνεται με ρητό τρόπο, αφού έχει προσδιορισθεί γενικά ο «τεχνικός» χαρακτήρας των παραγωγικών χαρακτηριστικών των εργαζομένων, οι οικονομολόγοι συνήθως χρειάζονται έναν πιο ακριβή και συγκεκριμένο ορισμό των στοιχείων που συνιστούν το ανθρώπινο κεφάλαιο. Ανατρέχοντας και πάλι στην πρόσφατη έκθεση στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, οι De la Fuente and Ciccone (2002, σ. 7), για παράδειγμα, θεωρούν χρήσιμη τη διάκριση των συνιστώντων μερών του ανθρώπινου κεφαλαίου² σε (α) γενικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, αρίθμηση κ.λπ.) (β) ειδικές δεξιότητες και (γ) τεχνικές ή επιστημονικές γνώσεις.

Με βάση τις δεξιότητες αυτές, οι οποίες είναι τεχνικού και γνωστικού χαρακτήρα (cognitive skills), στη δεύτερη φάση, χρησιμοποιούνται διάφορες οικονομετρικές τεχνικές για να εκτιμηθεί η συνεισφορά και η επίδραση των δεξιοτήτων, της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και της «νοημοσύνης» στις μισθολογικές διαφορές μεταξύ των ατόμων. Ένα υψηλό επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων, εκπαίδευσης κ.λπ. θεωρείται ότι –κατά κάποιο τεχνικά εγγενή τρόπο– επαυξάνει τη συμβολή του εργαζόμενου στην παραγωγή, δηλ. το οριακό του προϊόν, άρα και την

2. Είναι χρήσιμο να σημειώσουμε ότι η υγεία είναι, αυτονόητα, ένα συστατικό στοιχείο του ανθρώπινου κεφαλαίου, αλλά δεν αφορά άμεσα το θέμα που διαπραγματεύονται οι θεωρίες αυτές και το παρόν κείμενο.

αμοιβή του και, συνεπώς, αποτελεί την ορθολογική «οικονομική» βάση για τις παρατηρούμενες μισθολογικές διαφορές. Αν και ευλογοφανής, η ορθόδοξη προσέγγιση αντιμετωπίζει δύο σοβαρά προβλήματα που αποκαλύπτει η εμπειρική έρευνα: Πρώτον, το γεγονός ότι άτομα με όμοια δημογραφικά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά ανθρώπινου κεφαλαίου αμείβονται με εντελώς διαφορετικό τρόπο στην αγορά εργασίας και, δεύτερον, το γεγονός ότι τα αντίστοιχα μοντέλα «ερμηνεύουν» ένα πολύ μικρό τμήμα της διακύμανσης των μισθολογικών διαφορών. Παρά τα διαπιστωμένα αδιέξοδά της, ωστόσο, η ορθόδοξη προσέγγιση του ανθρώπινου κεφαλαίου αποτελεί τη βάση των ευρύτερων πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, ειδικά στην εποχή μας που η μισθολογική ανισότητα αυξάνεται και διαπιστώνεται η διεύρυνση των μισθολογικών διαφορών μεταξύ ατόμων υψηλών και χαμηλών επιπέδων (γνωστικών) δεξιοτήτων και εκπαίδευσης.

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών εργασιών, εντούτοις, υποδεικνύει ότι οι γνωστικές δεξιότητες και η εκπαίδευση αν και αποτελούν την αναγκαία συνθήκη δεν είναι και ο επαρκής όρος για την επαγγελματική επιτυχία των ατόμων. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι συμπεριφορές και οι στάσεις των ατόμων έναντι της εργασίας, δηλ. ένα σύνολο που θα ορίσουμε ως *κοινωνικές δεξιότητες*, είναι εξίσου –και σε αρκετές περιπτώσεις, περισσότερο– σημαντικές στον προσδιορισμό των μισθολογικών διαφορών και γενικότερα της θέσης των ατόμων στην αγορά εργασίας. Σε αντίστοιχες διαπιστώσεις καταλήγουν και αρκετές έρευνες για τη διευκρίνιση της φύσης του ελλείμματος δεξιοτήτων που διεξάγονται σε εργοδότες.

ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ, ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ

Είναι σχεδόν αδιαμφισβήτητο, πλέον, ότι τα άτομα με περισσότερη εκπαίδευση κατέχουν και καταλαμβάνουν πολύ καλύτερες «θέσεις» στην αγορά εργασίας, σε όρους μισθολογικών απολαβών, επαγγελματικού status, ποιότητας απασχόλησης, κ.λπ. σε σχέση με τα άτομα χαμηλότερων εκπαιδευτικών επιπέδων. Έχει, βέβαια, υποστηριχθεί ότι η συσχέτιση αυτή ίσως δεν αντανακλά μια άμεση αιτιώδη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και αμοιβών εργασίας, αλλά υποκρύπτει τη συνδιακύμανση του επιπέδου εκπαίδευσης με τις γνωστικές ικανότητες και το επίπεδο νοημοσύνης, το κοινωνικό και οικονομικό status της οικογένειας και άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων τα οποία ανταμείβονται στην αγορά εργασίας. Ωστόσο μια

πληθώρα μελετών αποδεικνύει ότι ακόμα και για πληθυσμιακές ομάδες ομοιογενείς σε όρους δημογραφικών χαρακτηριστικών, επιπέδου νοημοσύνης, οικογενειακής καταγωγής κ.λπ. το επίπεδο εκπαίδευσης είναι ένας ανεξάρτητος προσδιοριστικός παράγοντας της θέσης των ατόμων στην αγορά εργασίας και ειδικότερα των μεταξύ τους μισθολογικών διαφορών.³ Είναι επίσης λογικό να υποθέσει κανείς ότι υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης συσχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα αμοιβών γιατί τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, μέσω της απονομής ενός πτυχίου, διπλώματος κ.λπ. εκτελούν και μια λειτουργία διαπίστευσης ή πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων. Σε μελέτες, ωστόσο, που έγινε δυνατόν να απομονωθεί το μέγεθος της επίπτωσης από την απόκτηση του «διπλώματος», αυτό αντιπροσωπεύει ένα πολύ μικρό τμήμα της συνολικής οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης. Οι Heckman et al. (1996), για παράδειγμα, εξακριβώνουν ότι, αν και η επίπτωση της λειτουργίας πιστοποίησης, δηλ. η απονομή ενός πτυχίου ή διπλώματος, είναι στατιστικά σημαντική, η οικονομική απόδοση του χρόνου εκπαίδευσης *per se* παραμένει ουσιαστική ακόμα και αν ληφθούν υπόψη οι επιπτώσεις αυτές. Η περισσότερη εκπαίδευση, τέλος, έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει και βελτιώνει την απόδοση των ατόμων σε δοκιμασίες γνωστικών ικανοτήτων. Οι Jencks and Phillips (1996) καθώς και οι Winship and Korenman (1997) δείχνουν ότι για άτομα με ίδια επίπεδα πρότερης (δηλ. πριν την εκπαίδευση) γνωστικής ικανότητας –και ίδια επίπεδα άλλων χαρακτηριστικών που είναι πιθανό να επηρεάζουν τη γνωστική απόδοση– τα άτομα που παραμένουν για περισσότερο χρόνο στην εκπαίδευση επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες επίδοσης σε τεστ γνωστικών ικανοτήτων.

Το γεγονός ότι περισσότερη εκπαίδευση σημαίνει μεγαλύτερη αμοιβή στην αγορά εργασίας και ταυτόχρονα υψηλότερο επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων οδηγεί στο συνηθισμένο συμπέρασμα ότι η απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων αποτελεί το μηχανισμό και την πραγματική αιτιώδη σχέση μέσω της οποίας η εκπαίδευση συσχετίζεται θετικά με υψηλότερες αμοιβές, status και επαγγελματική επιτυχία. Στα πλαίσια αυτά, φαίνεται λογικό ότι οι εργοδότες καταβάλλουν πρόσθετες αμοιβές για την επιπλέον εκπαίδευση, η οποία συνεπάγεται υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων άρα και υψηλότερη παραγωγικότητα της εργασίας. Το επιχείρημα αυτό αποτελεί και τον ουσιαστικό λόγο που η συντριπτική πλειονότητα των οικονομο-

3. Για μια αναλυτική σύνοψη μελετών σχετικά με την οικονομική απόδοση της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, βλ. Card (1998).

λόγων εξισώνει στην πράξη τις διαφορές στα επίπεδα εκπαίδευσης με τις διαφορές στα επίπεδα των δεξιοτήτων.

Ένας τρόπος για να ελεγχθεί η εγκυρότητα του επιχειρήματος αυτού, και του συμπεράσματος στο οποίο οδηγεί, θα ήταν να προσδιορίσουμε έναν πλήρη και αναλυτικό κατάλογο των δεξιοτήτων που παράγει η εκπαίδευση και να τεκμηριώσουμε την ανταμοιβή των δεξιοτήτων αυτών στην αγορά εργασίας, ένα εγχείρημα που παρουσιάζει ανυπέρβλητες δυσκολίες. Ένας πιο άμεσος τρόπος είναι να ταξινομήσουμε τα προγράμματα σπουδών, δηλ. τι ακριβώς διδάσκουν τα σχολεία, και να εξετάσουμε την οικονομική απόδοση της αντίστοιχης εκπαίδευσης των επιμέρους ατόμων. Αλλά και στο πεδίο αυτό τα αποτελέσματα στερούνται ευθύτητας και σαφήνειας. Για παράδειγμα, ο Altonji (1995) διαπίστωσε –ελέγχοντας σε σχέση με την οικογενειακή καταγωγή, τη συμμετοχή στο πρόγραμμα σπουδών κ.λπ.– ότι (α) η ποσότητα εκπαίδευσης και ο χρόνος φοίτησης αποδίδει πολύ περισσότερο από το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και (β) ότι τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, δηλ. τα προγράμματα σπουδών, με σχεδόν αποκλειστικό σκοπό την παροχή επαγγελματικών δεξιοτήτων, έχουν συνήθως εξαιρετικά περιορισμένες επιπτώσεις στην επαγγελματική σταδιοδρομία των συμμετεχόντων.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτελούν ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα για τις ορθόδοξες θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με τις οποίες οι διαφορές μεταξύ των ατόμων ως προς τις αμοιβές τους και τη γενικότερη θέση τους στην αγορά εργασίας οφείλονται στις διαφορές τους ως προς τις «παραγωγικές τους δεξιότητες». Το αίνιγμα γίνεται ακόμα δυσκολότερο από μια πληθώρα εμπειρικών ερευνών που διαπιστώνουν μεγάλες μισθολογικές διαφορές μεταξύ εμφανώς όμοιων ατόμων: Η ηλικία, τα χρόνια εκπαίδευσης, η εμπειρία στην αγορά εργασίας καθώς και η εκπαίδευση, το επάγγελμα και το εισοδηματικό επίπεδο των γονέων, «ερμηνεύουν» μόνο το 20%-33% της διακύμανσης των αμοιβών στις ΗΠΑ (Bowles et al., 2002, σ. 1138). Ακόμα και αν υπολογιστούν οι επιπτώσεις από τις μετρήσεις των «προσωρινών» και όχι των «μονιμότερων» αμοιβών και τα λάθη στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων στις αντίστοιχες έρευνες (Solon, 1992· Zimmerman, 1992), τα παραπάνω χαρακτηριστικά/μεταβλητές ερμηνεύουν πολύ λιγότερο από το ήμισυ της διακύμανσης των μισθολογικών αμοιβών.

Μια διαφορετική προσέγγιση του αινίγματος που αντιμετωπίζει η ορθόδοξη θεώρηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, θα ήταν να διερευνήσουμε τη συνδιακύμανση της εκπαίδευσης και των αμοιβών σε πληθυσμούς ομοιογενείς ως προς όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά (δημογραφικά,

κοινωνικοοικονομικό status των γονέων, κ.λπ.) *συμπεριλαμβανομένου του επιπέδου των γνωστικών ικανοτήτων*. Αν η σχέση αυτή αποδειχθεί θετική, αν δηλαδή για άτομα με ίδια δημογραφικά, κοινωνικά και γνωστικά χαρακτηριστικά, ένα υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης συνεπάγεται και υψηλότερες αμοιβές, το συμπέρασμα είναι αναγκαστικά ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στις μισθολογικές διαφορές με τρόπους διαφορετικούς και ανεξάρτητους από τη συμβολή της στη μετάδοση γνωστικών ικανοτήτων. Η επισκόπηση 58 οικονομετρικών εκτιμήσεων από 25 εμπειρικές έρευνες από τους Bowles et al. (2000, 2002), οι οποίες έγιναν από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 ως τα μέσα της δεκαετίας του 1990 στις ΗΠΑ, καταλήγει στη διαπίστωση ότι οι γνωστικές ικανότητες που παράγονται από το εκπαιδευτικό σύστημα σπάνια ερμηνεύουν πάνω από το ήμισυ της συμβολής της εκπαίδευσης στις μισθολογικές αμοιβές. Κατά μέσο όρο το 82% της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης οφείλεται σε παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά είναι ανεξάρτητοι από τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων. Το ποσοστό αυτό, μάλιστα, φαίνεται να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, από 85% την περίοδο 1974-1982, σε 90% το 1984-1989 και σε 95% το 1990-1994.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα δεδομένα αυτά σε καμία περίπτωση δεν υποδηλώνουν είτε ότι οι γνωστικές δεξιότητες που παρέχει η εκπαίδευση δεν έχουν σημασία είτε ότι δεν επηρεάζουν τη θέση των ατόμων στην αγορά εργασίας. Υποδεικνύουν, εν τούτοις, ότι ένα μεγάλο τμήμα της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης, δηλαδή της συμβολής της εκπαίδευσης στις αμοιβές και στην επιτυχία στην αγορά εργασίας, λειτουργεί *ανεξάρτητα* από τη συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μετάδοση γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων.

Αν όμως στην αγορά εργασίας δεν αμείβονται ούτε μόνο ούτε κατά κύριο λόγο οι γνωστικές δεξιότητες των ατόμων, τότε γιατί οι επιχειρήσεις και οι εργοδότες δίδουν υψηλότερες αμοιβές στα άτομα με περισσότερη εκπαίδευση; Τι είναι αυτό που παράγει η εκπαίδευση, εκτός από το επίπεδο και τη δομή των γνώσεων, και για το οποίο οι εργοδότες είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν ένα premium; Γιατί οι εργοδότες πληρώνουν για χαρακτηριστικά τα οποία είναι ανεξάρτητα από τα επίπεδα γνώσεων και τα οποία, χωρίς να είναι παραγωγικές δεξιότητες όπως πρεσβεύει η θεωρία ανθρωπίνου κεφαλαίου, πιστεύουν ότι αποτελούν επίσης «ιδιότητες» των ατόμων οι οποίες είναι αναγκαίες για την παραγωγική διαδικασία; Η καλύτερη πηγή για την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να αναζητηθούν απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά είναι οι ίδιοι οι εργοδότες.

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΡΓΟΔΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ «ΕΛΛΕΙΜΜΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ»: ΟΡΙΣΜΕΝΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ

Μια σειρά εμπειρικές ενδείξεις υποδηλώνουν ότι υπάρχουν σαφέστατες και ευρύτατες διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων των εργοδοτών και των αντιλήψεων της μεγάλης πλειονότητας των ερευνητών σε σχέση με τις δεξιότητες του εργατικού δυναμικού, και το γεγονός αυτό πρέπει να αποτελέσει μια πηγή σοβαρών προβληματισμών για τους υπεύθυνους σχεδιασμού και άσκησης πολιτικών. Θα παραθέσουμε κάποια παραδείγματα.

Σύμφωνα με μια έρευνα στη Μ. Βρετανία (Ashton et al., 1999), πάνω από το 30% των εργαζομένων πίστευαν ότι ο εργοδότης τους δεν απαιτούσε κανένα συγκεκριμένο προσόν από υποψήφιους για θέσεις εργασίας παρόμοιες με τις δικές τους. Το ποσοστό αυτό έφτανε το 57% για τους εργαζομένους του τομέα του εμπορίου και το 43% του τομέα των ξενοδοχείων. Παράλληλα, περίπου το 1/3 των ερωτωμένων πίστευε ότι είχε περισσότερα προσόντα σε σχέση με τις απαιτήσεις της εργασίας τους.

Παρά την ατελείωτη ρητορική σχετικά με τις δραματικές ανάγκες για βελτίωση του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων του συνόλου του εργατικού δυναμικού ώστε να αντεπεξέλθει στις πιέσεις του ανταγωνισμού, τα δεδομένα πολλές φορές υποδεικνύουν ότι οι managers πιστεύουν ότι για μεγάλα τμήματα του δυναμικού τους οι απαιτήσεις σε δεξιότητες είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Σε μια έρευνα (Cully et al., 1999), η ερώτηση προς τις επιχειρήσεις αφορούσε στο ποσοστό του μη-διευθυντικού δυναμικού τους που θεωρούσαν ως «ειδικευμένο», δηλαδή έχοντας κάποιο status επαγγελματία, τεχνικού, ειδικευμένου τεχνίτη κ.λπ. Τα ποσοστά των επιχειρήσεων που δήλωσαν ότι λιγότερο από το 25% του μη-διευθυντικού δυναμικού τους μπορούσε να θεωρηθεί ως ειδικευμένο ήταν 75%-82% για διάφορους κλάδους των υπηρεσιών, 44% για τη μεταποίηση και 31% για τις κατασκευές. Στον τομέα του εμπορίου, το 40% των επιχειρήσεων πίστευαν ότι κανείς από τους απασχολούμενους σε μη-διευθυντικές θέσεις δεν ήταν ειδικευμένος. Στις χρηματοοικονομικές υπηρεσίες το ποσοστό αυτό έφτανε το 57%.

Όπως υποδεικνύουν αρκετές παλαιότερες και πρόσφατες έρευνες (βλ. για παράδειγμα Manacorda M. and Petrongolo B., 1999· UK. Skills Task Force, various years), εκτός από λίγα επαγγέλματα κυρίως στους τομείς των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών, οι ενδείξεις από τη μεριά των εργοδοτών για μεγάλα και επιτακτικά ελλείμματα δεξιοτήτων, είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Στις περισσότερες περιπτώσεις αυτό που δηλώνεται ως «έλλειμμα» αποδεικνύεται ότι αφορά στις δυσκολίες εξεύρε-

σης εργατικού δυναμικού, που πολύ συχνά οφείλονται στους χαμηλούς μισθούς και τις κακές συνθήκες εργασίας. Εκτός από τα θέματα που αφορούν στις ελλείψεις βασικών γνώσεων (ιδιαίτερα την ικανότητα γραφής, ανάγνωσης και τις στοιχειώδεις γνώσεις αριθμησης), τα περισσότερα προβλήματα φαίνεται να σχετίζονται μάλλον με τις συμπεριφορές και τις στάσεις των εργαζομένων έναντι της εργασίας παρά με τις δεξιότητές τους.

Ο τρόπος με τον οποίο οι εργοδότες αντιλαμβάνονται τα ελλείμματα δεξιοτήτων έχει εξαιρετικά μεγάλη σημασία γιατί είναι η πρωταρχική, και συχνά η μοναδική, πηγή πληροφόρησης για τις ενδεχόμενες ανισορροπίες στην αγορά εργασίας. Οι δηλώσεις των εργοδοτών, συνεπώς, επηρεάζουν τόσο τις γενικές αντιλήψεις όσο και, ιδιαίτερα, τις αντιλήψεις των υπεύθυνων πολιτικής σχετικά με την επάρκεια και την καταλληλότητα της προσφοράς δεξιοτήτων. Μολαταύτα, ο προσδιορισμός της έννοιας του «ελλείμματος δεξιοτήτων» χαρακτηρίζεται από σημαντική αμφισημία. Ένας συνήθης ορισμός, στο πεδίο της δημόσιας πολιτικής αλλά και της έρευνας, αναφέρει ότι *υπάρχει έλλειμμα δεξιοτήτων όταν δεν υπάρχουν αρκετά άτομα με τις απαιτούμενες δεξιότητες για να επιτελέσουν τις εργασίες που προσφέρουν οι επιχειρήσεις*. Ο ορισμός αυτός έχει διττή σημασία: από τη μια μεριά, υπονοείται μια δυσκολία εξεύρεσης και πρόσληψης εργαζομένων με τις κατάλληλες δεξιότητες, ενώ από την άλλη, μπορεί να υπάρχει ένα «χάσμα δεξιοτήτων» όταν το υπάρχον προσωπικό των επιχειρήσεων δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να επιτελέσουν τις εργασίες τους αποτελεσματικά. Η έννοια αυτή του ελλείμματος δεξιοτήτων, αν και χρήσιμη λόγω της ευρείας προοπτικής της, μπορεί, ωστόσο, να μην αντιστοιχεί στις ερμηνείες και αντιλήψεις των εργοδοτών.

Συχνά θεωρείται ότι οι «δεξιότητες» έχουν μια, ουσιαστικά, τεχνική διάσταση η οποία προσδιορίζεται από την ικανότητα εκτέλεσης συγκεκριμένων καθηκόντων ή χρήσης ποικίλων τεχνικών, είτε αφορά χειρωνακτική επιδεξιότητα είτε γνωστικές και νοητικές δεξιότητες. Εντούτοις, έχειδειχθεί (Oliver and Turton, 1982) ότι στην αντίληψη των εργοδοτών για τις δεξιότητες συμπεριλαμβάνεται και ένα φάσμα *χαρακτηριστικών συμπεριφοράς*, όπως είναι η αξιοπιστία, η ικανότητα να εργάζεσαι χωρίς επίβλεψη, η σταθερότητα της στάσης του ατόμου ως προς την εργασία, κ.λπ. Όμως, ένα μικρό μόνο τμήμα της εμπειρικής έρευνας αναγνωρίζει ότι τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνονται μαζί με τις τεχνικές δεξιότητες στον κατάλογο των ιδιοτήτων που αναζητούν οι εργοδότες (Bosworth, Dutton and Lewis, 1992).

Το «έλλειμμα» επίσης παραμένει μια αμφίσημη και διφορούμενη έννοια, αν δεν απαντηθεί η ερώτηση «έλλειμμα ως προς τι». Έλλειμμα

μπορεί να υπάρχει σε σχέση με αυτό που ζητούν οι εργοδότες. Από την άλλη μεριά, ένα έλλειμμα μπορεί να προσδιορισθεί ως η διαφορά μεταξύ του υφιστάμενου σε σχέση με κάποιο optimal επίπεδο δεξιοτήτων, το οποίο θα μπορούσε, προσφυσ, να χαρακτηριστεί ως «ατέλεια ή ανεπάρκεια» (Green and Ashton, 1992). Αυτό το optimal επίπεδο δεξιοτήτων ίσως αντιστοιχεί στην αντίστοιχη έννοια της οικονομικής θεωρίας, αλλά ακόμα και τότε θα πρέπει να αποσαφηνισθεί η έννοια του optimal επιπέδου απασχόλησης σε αντιδιαστολή με το πραγματικό επίπεδο απασχόλησης (Green and Ashton, 1992· Bosworth, 1993). Αυτές οι δύο έννοιες του ελλείμματος δεξιοτήτων είναι αρκετά διαφορετικές μεταξύ τους, αν και πολύ συχνά στην πράξη χρησιμοποιούνται χωρίς κάποια σαφή διάκριση. Η σύγχυση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές παρανοήσεις των προβλημάτων που σχετίζονται με τις δεξιότητες του εργατικού δυναμικού (Senker, 1992).

Στη συντριπτική πλειονότητα της εμπειρικής έρευνας, το έλλειμμα δεξιοτήτων ερμηνεύεται στην πράξη ως *δυσκολία πλήρωσης των κενών θέσεων εργασίας*, αγνοώντας τα θέματα των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς που αναζητούν οι εργοδότες από τους υποψήφιους εργαζόμενους ή της ποιότητας των αντίστοιχων θέσεων εργασίας που προσφέρουν οι επιχειρήσεις. Ένα από τα προβλήματα με την προσέγγιση αυτή είναι η διαπίστωση ότι δεν σχετίζονται όλες οι δυσκολίες πλήρωσης των κενών θέσεων εργασίας με μια έλλειψη εργαζομένων. Πολύ συχνά, στη μέτρηση των σχετικών ελλείψεων αγνοούνται ζητήματα όπως η επάρκεια της προσπάθειας αναζήτησης, το επίπεδο των προσφερόμενων μισθών και η ποιότητα των θέσεων εργασίας. Αντίθετα, πολλοί εργοδότες τονίζουν ότι τόσο το εργατικό δυναμικό τους όσο και οι υποψήφιοι εργαζόμενοι χαρακτηρίζονται από σημαντικές ανεπάρκειες ως προς τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους, και μας ωθούν να θεωρήσουμε ότι οι *κοινωνικές δεξιότητες* αποτελούν ένα πολύ σημαντικό τμήμα του λεγόμενου ελλείμματος δεξιοτήτων. Η διαπίστωση αυτή έχει σαφώς ένα εντελώς διαφορετικό νόημα και οδηγεί σε εντελώς διαφορετικά συμπεράσματα, από την ευρύτατα χρησιμοποιούμενη έννοια της δυσκολίας πλήρωσης κενών θέσεων εργασίας.

Δύο παραδείγματα εμπειρικών ερευνών που περιλαμβάνουν ερωτήματα σχετικά με την σημασία που αποδίδουν οι επιχειρήσεις στα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των εργαζομένων θα αποσαφηνίσουν καλύτερα τα παραπάνω. Το πρώτο είναι μια έρευνα σε 3.000 εργοδότες που διενεργήθηκε από το United States Census Bureau σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας (US Bureau of the Census, 1998· αναφέρεται και στο Bowles S., H. Gintis and M. Osborne, 2002). Η ερώτηση ήταν «Όταν σκέφτεστε να προσλάβετε κάποιον εργαζόμενο σε μη-διευθυντική θέση, πόσο σημαντικά είναι τα παρακάτω

στην απόφασή σας;». Οι εργοδότες ιεράρχησαν, σε μια κλίμακα από 1 (επουσιώδης) ως 5 (πολύ σημαντικό), «τα συγκεκριμένα προσόντα και δεξιότητες» με 3,2, «τα έτη εκπαίδευσης» με 2,9, και «τα αποτελέσματα σε τεστ από τον εργοδότη» καθώς και τη «σχολική ή ακαδημαϊκή επίδοση» με 2,5. Με διαφορά, οι πιο σημαντικοί παράγοντες ήταν «η συμπεριφορά» που βαθμολογήθηκε με 4,6 και οι «επικοινωνιακές δεξιότητες» με 4,2.

Το δεύτερο παράδειγμα προέρχεται από την πολύ πιο αναλυτική έρευνα Employers' Manpower and Skills Practices Survey, που διενεργήθηκε σε 1.693 Βρετανούς εργοδότες (βλ. Green, Machin and Wilkinson, 1998): Μεταξύ των επιχειρήσεων που δήλωναν κάποιο έλλειμμα δεξιοτήτων με την έννοια της δυσκολίας πλήρωσης κενών θέσεων εργασίας, οι υπεύθυνοι προσδιόρισαν τη δυσκολία αυτή ως «έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων» στο 43,1% των περιπτώσεων, αλλά ως «ανεπάρκεια συμπεριφοράς, κινήτρων και προσωπικότητας» σε ένα εντυπωσιακό 62,1% των περιπτώσεων. Τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και οι κοινωνικές δεξιότητες ήταν, με διαφορά, ο πιο σημαντικός παράγοντας της δυσκολίας πρόσληψης, και η διαφορά αυτή ήταν μεγαλύτερη τόσο για τις επιχειρήσεις που δεν δήλωναν έλλειμμα δεξιοτήτων όσο και στο συνολικό δείγμα των επιχειρήσεων. Ακόμα και στις περιπτώσεις που το πρόβλημα ήταν ο μικρός αριθμός υποψηφίων, μόνο το 1/4 των επιχειρήσεων θεώρησαν ως αιτία της δυσκολίας πρόσληψης τις απαιτήσεις για τεχνικές δεξιότητες.

Ένα ακόμη παράδειγμα για την οικονομική σημασία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς, δηλ. των κοινωνικών δεξιοτήτων, προέρχεται από μια σειρά ερευνών (Heckman, Hsee and Rubinstein, 2001· Cameron and Heckman, 1993· Heckman, 2000) για την επίπτωση του GED στην αγορά εργασίας των ΗΠΑ. Το GED είναι ένα πιστοποιητικό/δίπλωμα γενικής εκπαιδευτικής ισοδυναμίας, το οποίο απονέμεται μετά από εξετάσεις –κατά κύριο λόγο σε άτομα που διαρρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα– και πιστοποιεί ότι ένα άτομο χωρίς απολυτήριο μέσης εκπαίδευσης είχε γνωστικές επιδόσεις σε ένα σύνολο εξετάσεων τουλάχιστον ισοδύναμες με τα 2/3 των αποφοίτων μέσης εκπαίδευσης.⁴ Είναι χαρακτηριστικό, ότι μεταξύ των ατόμων που διαρρέουν από

4. Το πτυχίο GED (General Educational Development degree), αποκαλούμενο πρότερα και δίπλωμα γενικής ισοδυναμίας (general equivalency diploma), δημιουργήθηκε το 1942 με σκοπό να επιτρέψει στους βετεράνους που επέστρεφαν από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο να ανακτήσουν γρήγορα την εκπαίδευσή τους. Η χρήση της επιλογής αυτής έχει διευρυνθεί τόσο πολύ στις μέρες μας λόγω της μαθητικής διαρροής, ώστε το 10% των απολυτηρίων μέσης εκπαίδευσης στις ΗΠΑ είναι GEDs. Βλ. Heckman, Hsee and Rubinstein, 2001· Cameron and Heckman, 1993.

τη μέση εκπαίδευση, οι κάτοχοι του GED, σύμφωνα με τους Murnane, Willett and Tyler (1998), επιδεικνύουν σημαντικά υψηλότερες γνωστικές επιδόσεις σε σχέση με τους μη-κατόχους του διπλώματος αυτού. Οι μισθοί, όμως, των κατόχων του GED είναι ελάχιστα υψηλότεροι από τους μισθούς των μη κατόχων, δηλαδή ατόμων με σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, και ακόμη περισσότερο οι μισθοί τους είναι σχεδόν 10% χαμηλότεροι σε σχέση με τις απολαβές ατόμων με όμοια προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία όμως έχουν «κανονικά/τυπικά» απολυτήρια μέσης εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό μάλλον οφείλεται στο ότι ακριβώς το GED σηματοδοτεί παραβατικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, συναρτάται, δηλαδή, στην αγορά εργασίας με προβλήματα προσωπικότητας και κοινωνικής συμπεριφοράς. Κατά τους συγγραφείς των παραπάνω μελετών, το GED είναι ένα «μικτό σήμα» που από τη μια υποδηλώνει ότι το άτομο κατέχει τις γνωστικές ικανότητες της μέσης εκπαίδευσης αλλά στερείται των απαιτούμενων χαρακτηριστικών συμπεριφοράς, κινήτρων και προσωπικότητας. Οι αναλύσεις τους συνηγορούν επίσης με την άποψη που διατυπώθηκε στο προηγούμενο τμήμα του παρόντος, ότι η οικονομική επίδοση της εκπαίδευσης ίσως εξαρτάται περισσότερο από το χρόνο φοίτησης παρά από το περιεχόμενο των σπουδών, ή, με άλλα λόγια, το να παραμένεις στο σχολείο είναι εξίσου σημαντικό για την αγορά εργασίας σε σχέση με αυτά που μαθαίνεις.

ΥΠΕΡ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ Ή ΕΛΛΕΙΜΜΑ «ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ»;

Όπως ήδη σημειώσαμε, στα υποδείγματα «επιχείρησης» της ορθόδοξης (νεοκλασικής) οικονομικής θεωρίας η εργασία αντιμετωπίζεται ως μια από τις παραγωγικές εισροές, με την έννοια ότι έχει κάποια συγκεκριμένα τεχνικά χαρακτηριστικά, μπορεί να αποκτηθεί σε μια συγκεκριμένη τιμή που προσδιορίζεται από την αγορά και, αφού αποκτηθεί, μπορεί να ενσωματωθεί στην παραγωγική διαδικασία με τον τρόπο που επιθυμεί η επιχείρηση. Η θεώρηση αυτή ενέχει δύο τουλάχιστον συνέπειες, στην πρώτη από τις οποίες θα αναφερθούμε στο παρόν τμήμα και στη δεύτερη στο επόμενο τμήμα.

Η πρώτη συνέπεια είναι ότι στα οικονομετρικά μοντέλα εκτίμησης της συμβολής του επιπέδου των γνωστικών δεξιοτήτων στις αμοιβές της αγοράς εργασίας, το μέγεθος των αντίστοιχων συντελεστών ίσως αντιπροσωπεύει, στην πράξη, τη *σπανιότητα* της εκτιμώμενης δεξιότητας στη συγκεκριμένη οικονομία τη συγκεκριμένη περίοδο, δηλαδή τη σχέση προσφοράς και ζήτησης για αυτή τη δεξιότητα, παρά τη συμβολή των γνωστικών ικα-

νοτήτων στην παραγωγική διαδικασία. Ένας συντελεστής μικρού μεγέθους, συνεπώς, ίσως δεν αντανακλά τη μικρή συμβολή των γνωστικών δεξιοτήτων στην παραγωγική διαδικασία αλλά την υπερβάλλουσα προσφορά των δεξιοτήτων αυτών στη συγκεκριμένη οικονομία, και το αντίστροφο. Στο πλαίσιο αυτό, θα ήταν λογικό να αναμένουμε μικρού μεγέθους συντελεστές σε προηγμένες οικονομίες με ανεπτυγμένα και «αποτελεσματικά» εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ η συμβολή των γνωστικών ικανοτήτων σε χώρες με περιορισμένη εκπαίδευση θα αναμέναμε να είναι μεγαλύτερη λόγω της έλλειψης των αντίστοιχων δεξιοτήτων.

Για τις ανεπτυγμένες οικονομίες οι ενδείξεις υποδηλώνουν ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να στοιχειοθετηθεί ένα επιχείρημα γενικευμένης έλλειψης δεξιοτήτων. Ακόμα και ταχείς ρυθμοί τεχνολογικών αλλαγών και συνεπείς μετατοπίσεις της απασχόλησης σε επαγγέλματα και κλάδους που απαιτούν αυξημένα επίπεδα γνωστικών δεξιοτήτων τείνουν να αντισταθμίζονται από τη θεαματική αύξηση της προσφοράς γνωστικών ικανοτήτων που έχει τεκμηριωθεί για τις περισσότερες από τις ανεπτυγμένες χώρες του ΟΟΣΑ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

*Τάσεις της ζήτησης «δεξιοτήτων», δεκαετίες 1970, 1980, 1990.
Μέσες εκπαιδευτικές απαιτήσεις (έτη μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης) σε
θέσεις εργασίας ανδρών μισθωτών και σχετικές μεταβολές*

	Αριθμός ετών			Δείκτης μεταβολής (1970s=100)		
	1970s	1980s	1990s	70s-80s	80s-90s	70s-90s
Μέσος όρος*	2,5	2,7	2,9	109	107	116
*Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία, Ολλανδία, Σουηδία, Ην. Βασίλειο, ΗΠΑ						

Πηγή: Υπολογισμοί του Tahlin, M. (2003) με δεδομένα από το Breen (2003).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις των θέσεων εργασίας, αυτό που εξισώνεται με τη ζήτηση «δεξιοτήτων» στη συμβατική βιβλιογραφία, αυξήθηκαν σημαντικά μεταξύ της δεκαετίας του 1970 και του 1990, αν και σε διαφορετικό βαθμό για τις επιμέρους χώρες.⁵ Ο μέσος ρυθμός μεταβολής ήταν σχεδόν όμοιος το πρώτο και το δεύτερο μισό της περιόδου.

5. Η μεθοδολογία των εκτιμήσεων του Πίνακα 1 στηρίζεται στην εφαρμογή του μοντέλου κατανομής των κοινωνικών τάξεων ευρύτερα γνωστού ως EGP. Για μια αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου βλ. Erikson and Goldthorpe (1992) και Erikson and Goldthorpe (2002).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

*Τάσεις του εκπαιδευτικού επιπέδου, δεκαετίες 1970, 1980, 1990.
Αριθμός ετών εκπαίδευσης του πληθυσμού εργάσιμης ηλικίας
και σχετικές μεταβολές*

	Αριθμός ετών			Δείκτης μεταβολής (1970s=100)		
	1970s	1980s	1990s	70s-80s	80s-90s	70s-90s
Μέσος όρος*	9,8	10,7	11,5	109	108	118
*Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία, Ολλανδία, Σουηδία, Ην. Βασίλειο, ΗΠΑ						

Πηγή: Bassanini and Scarpetta (2001).

Όπως στη περίπτωση της ζήτησης «δεξιοτήτων», ο Πίνακας 2 υποδηλώνει ότι η προσφορά «δεξιοτήτων», όπως αντιπροσωπεύεται από το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού, αυξήθηκε επίσης σημαντικά μεταξύ των δεκαετιών του 1970 και του 1990.

Το σημαντικό ερώτημα σχετικά με το θέμα που εξετάζουμε είναι πώς οι τάσεις της ζήτησης σχετίζονται με τις τάσεις της προσφοράς. Τα αδρά δεδομένα των παραπάνω δύο προηγούμενων πινάκων υποδηλώνουν ότι τόσο η ζήτηση όσο και η προσφορά δεξιοτήτων –για να είμαστε ακριβείς, η ζήτηση και προσφορά ποσότητας εκπαίδευσης– έχουν αυξηθεί τις προηγούμενες δεκαετίες και μάλιστα με ρυθμούς που όχι μόνο δεν δείχνουν την ύπαρξη σοβαρών ελλειμμάτων, αλλά αντίθετα θα μπορούσαν να υποδεικνύουν «πλεονάσματα εκπαίδευσης», ή, όπως αποκαλείται στη σχετική βιβλιογραφία, «υπερ-εκπαίδευση» του εργατικού δυναμικού: Με βάση το 100 για τη δεκαετία του 1970, η σχετική αύξηση της ζήτησης ήταν κατά μέσο όρο 16%, ενώ της προσφοράς 18%.

Στη σχετική βιβλιογραφία, οι διάφορες θεωρήσεις του θέματος μπορούν ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Η πρώτη μπορεί να προσδιορισθεί ως η προσέγγιση της «υπερ-εκπαίδευσης», κατά την οποία η αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου του πληθυσμού υπερκαλύπτει την αντίστοιχη ζήτηση στην αγορά εργασίας.⁶ Η δεύτερη θεώρηση του προβλήματος του «συνταιριάσματος» της προσφοράς με τη ζήτηση «δεξιοτήτων» μπορεί να προσδιορισθεί ως η προσέγγιση της «συνεχούς απαίτησης ανα-

6. Η σχετική βιβλιογραφία αρχίζει από τα τέλη της δεκαετίας του 1940 και πηγάζει από την ανησυχία εξαιτίας της ταχύτατης αύξησης των εγγράφων φοιτητών σε κολέγια και πανεπιστήμια των ΗΠΑ, βλ. Harris S. (1949). Μια καλή επισκόπηση της σχετικής πρόσφατης βιβλιογραφίας είναι το Rubb S. (2003).

βάθμισης», κατά την οποία η ζήτηση δεξιοτήτων αυξάνεται με ταχύτερους ρυθμούς σε σχέση με την προσφορά. Το σημείο εκκίνησης της προσέγγισης αυτής είναι η αύξηση της μισθολογικής ανισότητας μεταξύ εργαζομένων με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και το ΗΒ τη δεκαετία του 1980. Στα πλαίσια της ορθόδοξης οικονομικής θεωρίας, η εμφάνιση αυξημένων οικονομικών αποδόσεων της εκπαίδευσης ταυτόχρονα με την αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου του πληθυσμού, δηλ. της προσφοράς δεξιοτήτων, μπορεί να αποδοθεί μόνο στην ταχύτερη αύξηση της ζήτησης σε σχέση με την προσφορά, με κινητήριο μοχλό την τεχνολογική μεταβολή και ιδίως την επέκταση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών, και τις συνεπείς αλλαγές στις παραγωγικές διαδικασίες που ευνοούν την απασχόληση ατόμων με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης (δεξιοτήτων), επιπρόσθετα με τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης.⁷ Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, συνδυάζονται οι εμπειρικές ενδείξεις σχετικά με τον προσδιορισμό του επιπέδου των μισθών με το ορθόδοξο νεοκλασικό μοντέλο προσδιορισμού των τιμών. Αν οι εργοδότες πληρώνουν περισσότερα για τις δεξιότητες –το εκπαιδευτικό επίπεδο– σε σχέση με το παρελθόν, όταν παράλληλα αυξάνεται η προσφορά των δεξιοτήτων αυτών, τότε *απαιτείται* η ζήτηση δεξιοτήτων να αυξάνεται ταχύτερα, και αυτό δεν χρειάζεται να τεκμηριωθεί εμπειρικά, αλλά, δεδομένης της ορθότητας της νεοκλασικής θεωρίας, απλά *πρέπει* να είναι αληθές.

Η προσέγγιση της υπερ-εκπαίδευσης, αντίθετα, στερείται μιας αντίστοιχης συμπαγούς θεωρητικής υποδομής⁸ αλλά είναι πολύ πλουσιότερη σε εμπειρικές ενδείξεις σύμφωνα με τις οποίες οι αγορές εργασίας των χωρών της Ευρώπης και των ΗΠΑ χαρακτηρίζονται από ένα σημαντικό μέγεθος υπερ-εκπαίδευσης.⁹ Μεταξύ 20% και 40% όλων των εργαζομένων φαίνεται ότι «έχουν» περισσότερη ποσότητα εκπαίδευσης σε σχέση με τις απαιτήσεις των θέσεων εργασίας τους, ενώ στις ΗΠΑ το φαινόμενο αυτό είναι εντονό-

7. Βλ. Acemoglu D., 2002 και 2003· Autor D.H. et al., 2003· Gallie D., 1998.

8. Σε αντίθεση με το συμπαγές (και κυρίαρχο) οικοδόμημα της νεοκλασικής θεωρίας, οι ερευνητές της υπερ-εκπαίδευσης συγκρίνουν κατά άμεσο τρόπο το εκπαιδευτικό επίπεδο των εργαζομένων με τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις των θέσεων εργασίας που αυτοί κατέχουν. Αν υπερτερεί το πρώτο, οι εργαζόμενοι είναι υπερ-εκπαιδευμένοι, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, υπο-εκπαιδευμένοι. Στη σχετική βιβλιογραφία δεν υπάρχει κάποια αναλυτική θεωρία που να πλαισιώνει και να «καθοδηγεί» αυτές τις παρατηρήσεις και ταξινομήσεις.

9. Στη σχετικά πρόσφατη βιβλιογραφία περιλαμβάνονται τα Borghans and de Grip, 2000, ένα ειδικό τεύχος του περιοδικού *Economics of Education Review* 2000, καθώς και μια συνολική επισκόπηση στο Green, McIntosh and Vignoles, 1999. Για τις ΗΠΑ, βλ. Gottschalk and Hansen, 2003.

τερο σε σχέση με την Ευρώπη. Παράλληλα, όμως, η τάση για υπερ-εκπαίδευση είναι ανοδική στην Ευρώπη αλλά το αντίθετο παρατηρείται στις ΗΠΑ. Ωστόσο, όπως παρατηρούν σχεδόν όλοι οι ερευνητές του πεδίου αυτού, η εμπειρική βάση τόσο των επιμέρους εκτιμήσεων όσο και των διεθνών συγκρίσεων δεν είναι ούτε επαρκώς συνεπής ούτε επαρκώς αξιόπιστη και κατάλληλη για την εξαγωγή καλά εδραιωμένων συμπερασμάτων.

Μια σύντομη σύνοψη της ανάλυσης που προηγήθηκε υποδεικνύει ότι τα δεδομένα που έχουμε από τις εκτιμήσεις για τη συμβολή των επιμέρους χαρακτηριστικών στους μισθούς είναι: (α) Η ποσότητα εκπαίδευσης συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στους μισθούς, και η συμβολή της δεν μειώνεται διαχρονικά. (β) Το επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, αν και συσχετίζεται σχεδόν απόλυτα με το επίπεδο εκπαίδευσης, συμβάλλει σε πολύ μικρό βαθμό στους μισθούς, και η συμβολή του διαχρονικά μειώνεται. (γ) Οι εμπειρικές ενδείξεις υποδηλώνουν σημαντικά μεγέθη «υπερ-εκπαίδευσης» στις χώρες της Ευρώπης και των ΗΠΑ, και (δ) οι προσεγγίσεις της «συνεχούς απαίτησης αναβάθμισης» υποδηλώνουν, παράλληλα, ότι παρά την αυξημένη προσφορά εκπαίδευσης, η αύξηση της μισθολογικής ανισότητας σημαίνει ότι υπάρχει έλλειμμα κάποιων «δεξιοτήτων» οι οποίες, αν και ανταμείβονται, σπανίζουν στην αγορά εργασίας.

Είναι σχεδόν προφανές το συμπέρασμα, ότι το έλλειμμα των δεξιοτήτων αυτών συναρτάται μεν με το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων, δεν αφορά τις γνωστικές και τεχνικές ικανότητές τους αλλά διαφορετικού τύπου δεξιότητες, για τη φύση των οποίων έχουμε ήδη κάποιες ενδείξεις από τις εμπειρικές έρευνες των εργοδοτών που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα. Αφορούν δηλαδή χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας των εργαζομένων, τα οποία θα ορίσουμε ως *κοινωνικές δεξιότητες*, και τα οποία σχετίζονται με τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εργαζομένων έναντι της εργασίας. Το ερώτημα που τίθεται στο σημείο αυτό είναι το εξής: Για ποιο λόγο ατομικές ιδιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που δεν αποτελούν «παραγωγικές εισροές» στη διαδικασία παραγωγής, αναζητούνται και αμείβονται από τους εργοδότες αλλά και συμβάλλουν σε πολύ σημαντικό βαθμό στη θέση και το status των ατόμων και, συνεπώς στην ανισότητα στην αγορά εργασίας;

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΥΜΒΑΣΗ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Η δεύτερη από τις συνέπειες του υποδείγματος της ορθόδοξης (νεοκλασικής) οικονομικής θεωρίας, που αναφέρθηκε στην αρχή του προηγούμενου

τιμήματος, είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο τα χαρακτηριστικά των εργαζομένων εισέρχονται στην παραγωγική διαδικασία, αποτελεί αναγκαστικά ένα στοιχείο «τεχνικής» φύσης. Στο πλαίσιο αυτό είναι αδύνατον να ερμηνεύσουμε και να κατανοήσουμε γιατί χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συνδέονται με τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τις γενικότερες αντιλήψεις κ.λπ. των ανθρώπων, δηλαδή γιατί γνωρίσματα κοινωνικού τύπου που δεν είναι είτε τεχνικές και παραγωγικές δεξιότητες είτε και γνωστικού τύπου ικανότητες, αμείβονται από τις επιχειρήσεις και παίζουν τόσο σημαντικό ρόλο στην αγορά εργασίας.

Οι κοινωνιολογικές αναλύσεις συχνά υπογραμμίζουν ορισμένους ειδοποιούς παράγοντες οι οποίοι, αν και δεν σχετίζονται με τις παραγωγικές δεξιότητες, προσδιορίζουν είτε τις μισθολογικές διαφορές μεταξύ των ατόμων, είτε τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική απόδοση, τους οποίους και συνοψίζουν υπό τον τίτλο της «κοινωνικοποίησης της εργασίας» (βλ. Parsons, 1959· Dreeben, 1967). Η μεγάλη πλειονότητα των οικονομολόγων παραβλέπει τη σχετική βιβλιογραφία, με το επιχείρημα ότι ένας εργοδότης δεν θα ήταν περισσότερο διατεθειμένος να πληρώσει ένα *premium* για τις υπηρεσίες ενός «επαρκώς κοινωνικοποιημένου εργαζόμενου», από όσο ένας καταναλωτής θα πλήρωνε μια υψηλότερη τιμή για τα τρόφιμα που πωλεί ένας «επαρκώς κοινωνικοποιημένος» παντοπώλης. Ωστόσο, οι εμπειρικές ενδείξεις υποδηλώνουν ότι οι εργοδότες είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν αυτά τα *premium* για δεξιότητες οι οποίες μάλιστα τελούν σε έλλειψη.

Για να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα πρέπει να εγκαταλείψουμε τις αξιωματικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις της νεοκλασικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία η εργασιακή σύμβαση είναι μια «κοινή/τυπική» σύμβαση ανταλλαγής, κατά την οποία ο εργαζόμενος ανταλλάσσει την ικανότητά του για εργασία (την εργατική του δύναμη) έναντι μιας αμοιβής (του μισθού) η οποία αντιπροσωπεύει τη συμβολή της εργατικής του δύναμης και των γνώσεών του στην παραγωγική διαδικασία, δηλ. την παραγωγικότητα της εργασίας του συγκεκριμένου εργαζόμενου. Η εργασιακή σύμβαση, αντίθετα, διαφέρει σημαντικά από τις «κοινές/τυπικές» συμβάσεις ανταλλαγής και αγοραπωλησίας εμπορευμάτων, εξαιτίας του γεγονότος ότι η εργατική δύναμη δεν είναι ένα «κοινό/τυπικό» εμπόρευμα. Σε αντίθεση με τα κοινά εμπορεύματα, η προσφορά εργατικής δύναμης δεν ρυθμίζεται από τις προοπτικές εμπορευσιμότητας και κερδοφορίας, αλλά καθορίζεται από δημογραφικές και κοινωνικές διαδικασίες, μεταξύ των οποίων εξέχουσα σημασία έχει η κατανομή της ιδιοκτησίας και του πλούτου. Το χαρακτηριστικό αυτό δημιουργεί μια *de facto* αντινο-

μία στη λειτουργία της αγοράς εργασίας στην οποία δεν μπορούν να ισχύσουν οι τυπικοί κανόνες της προσφοράς και της ζήτησης. Μια δεύτερη ιδιομορφία οφείλεται στο γεγονός ότι η εργατική δύναμη δεν είναι δυνατόν να απομονωθεί από τον κάτοχό της. Αντίθετα με τις «κοινές/τυπικές» συμβάσεις αγοραπωλησίας, κατά τις οποίες οι πωλητές χάνουν κάθε έλεγχο επί του πωλούμενου εμπορεύματος έναντι μιας συμφωνημένης αμοιβής, ο πωλητής της εργατικής δύναμης διατηρεί τον έλεγχο του εμπορεύματος που ανταλλάσσεται, με συνέπεια η εργασιακή σύμβαση να αποτελεί απλώς ένα πλαίσιο αμοιβαίων υποχρεώσεων, μια εκ «φύσεως» ατελή ή ελλιπή σύμβαση, σε αντίθεση με τις ανταλλαγές «κοινών/τυπικών» εμπορευμάτων που διέπονται από τη σαφήνεια του κοινού εμπορικού δικαίου.¹⁰ Στο πλαίσιο της εργασιακής σύμβασης, συνεπώς, τα δικαιώματα ιδιοκτησίας δεν είναι ούτε πλήρως ούτε αυτομάτως μεταβιβάσιμα, αλλά αντίθετα αποτελούν ένα πεδίο οιονεί απαιτήσεων, όπου τα δικαιώματα των δύο πλευρών πρέπει να εξισορροπούνται διαρκώς μεταξύ τους.

Σε όρους της σύγχρονης οικονομικής θεωρίας θα λέγαμε ότι η εργασιακή σύμβαση είναι μια ατελής ή ελλιπής σύμβαση με την έννοια ότι χαρακτηρίζεται από ασύμμετρη πληροφόρηση¹¹ μεταξύ αγοραστή και πωλητή και συνεπώς η συμβολή του εργαζόμενου στην παραγωγική διαδικασία είναι, σε αντίθεση με την νεοκλασική αντίληψη,¹² ενδο-

10. Η σχηματοποίηση του επιχειρήματος οφείλεται στον Offe C., 1985, σ. 14-25. Υπενθυμίζουμε ότι στα πλαίσια της μαρξικής θεωρίας, ο εργοδότης δεν αγοράζει ένα αντικείμενο με μια συγκεκριμένη, μετρήσιμη ή δυνατόν να εκτιμηθεί επακριβώς αξία χρήσης, αλλά «ζωντανή» εργατική δύναμη, ο έλεγχος της οποίας παραμένει υπό τον έλεγχο του ιδιοκτήτη της, του εργαζόμενου, ακόμα και αν έχει νομικά μεταφερθεί στη διάθεση του αγοραστή, του εργοδότη. Είναι ακριβώς αυτή η «περιορισμένη αυτονομία» του εργαζόμενου που καθιστά, από τη μια μεριά, την αξιοποίηση της ζωντανής εργατικής δύναμης «ελκυστική» για τους εργοδότες, από την άλλη, όμως, τους υποχρεώνει στην εφαρμογή τρόπων πειθαρχησης των εργαζομένων μέσω των διάφορων μορφών οργάνωσης της εργασιακής διαδικασίας.

11. Το ρεύμα αυτό στη σύγχρονη οικονομική θεωρία σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τον George Akerlof, που θεωρείται ο θεμελιωτής της θεωρίας των μισθών αποδοτικότητας (efficiency wages), και τον Joseph Stiglitz, θεμελιωτή της θεωρίας της ασύμμετρης πληροφόρησης, στους οποίους, μαζί με τον Michael Spence, απονεμήθηκε το βραβείο Nobel Οικονομικών για το 2001.

12. Σημαντική εξαίρεση αποτελεί ο Roland Coase, Nobel οικονομικών το 1991, διάσημος για το περίφημο Coase Theorem στα ζητήματα των εξωτερικών οικονομικών (externalities) και τη σημασία της σαφήνειας των δικαιωμάτων ιδιοκτησίας και της πλήρους πληροφόρησης για την αποτελεσματική λειτουργία των αγορών. Βλ. Coase R., 1937. Το Coase Theorem αποτελεί έναν από τους προδρόμους των σύγχρονων μοντέλων «εντολέα – εντολοδόχου» (principal – agent) στην οικονομική θεωρία.

γενής.¹³ Με διαφορετικούς όρους, θα λέγαμε, ότι μια αδαπάνως επιβλητέα (costlessly enforceable) υπόσχεση για αμοιβή ή μισθό ανταλλάσσεται, όχι έναντι κάποιων αδαπάνως εκτελεστών υπηρεσιών εργασίας, αλλά μάλλον έναντι της συμφωνίας του εργαζομένου να αποδεχτεί την εξουσία του αντισυμβαλλόμενου, δηλ. του εργοδότη, κατά τη διάρκεια του ωραρίου εργασίας. Η εξουσία αυτή χρησιμοποιείται για να εξασφαλίσει την ομαλή ροή των υπηρεσιών εργασίας, που σε συνδυασμό με τις άλλες εισροές, παράγουν προϊόν. Κατά τη σχηματοποίηση του επιχειρήματος από τους Bowles S. et al. (2002), λόγω της ιδιομορφίας της εργατικής δύναμης, η αξιοποίηση της εξουσίας του εργοδότη εξαρτάται από την *ενδογενή επιβολή* της εργασιακής σύμβασης, και ενέχει κόστος. Το κομβικό σημείο, συνεπώς, των τύπων, μορφών και σχημάτων οργάνωσης της εργασίας αντιστοιχεί στη δημιουργία «συστημάτων ελέγχου», δηλαδή ιεραρχικών και ανταρχικών σχέσεων εξουσίας, όχι τόσο με την έννοια της αποφυγής απεργιών και άλλων αναστατώσεων, όσο με την έννοια της διασφάλισης ενός επαρκούς επιπέδου εργατικότητας και ζήλου στην καθημερινή εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων (Edwards R., 1975, σ. 55).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι προφανές γιατί οι εργοδότες είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν όχι μόνο για τις παραγωγικές δεξιότητες των εργαζομένων, αλλά και για κοινωνικά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς. Παραδείγματα τέτοιων «δεξιοτήτων» είναι η προτίμηση του μελλοντικού εισοδήματος έναντι της κατανάλωσης στο παρόν (δηλ. ένα χαμηλό προεξοφλητικό επιτόκιο), η προδιάθεση προς την ειλικρίνεια, η ταύτιση με τους στόχους και τις αξίες της επιχείρησης, μια υψηλή οριακή εισοδηματική χρησιμότητα, μια χαμηλή δυσαρέσκεια (disutility) ως προς την προσπάθεια, η έφεση για την τήρηση των κανόνων και οδηγιών, ακόμα και το συναίσθημα ντροπής να είναι κάποιος άνεργος ή να λαμβάνει εισοδηματικές ενισχύσεις, επίδομα ανεργίας, κ.λπ. Όπως ακριβώς η αξιολόγηση των παραγωγικών δεξιοτήτων των εργαζομένων εξαρτάται από την τεχνική φύση της παραγωγικής διαδικασίας, η αξία των χαρακτη-

13. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μυστήριο, γιατί τόμοι περισπούδαστης ορθόδοξης οικονομικής ανάλυσης, με υψηλούς βαθμούς επιρροής στα πεδία λήψης αποφάσεων, εξακολουθούν να στηρίζονται σε μια «βολική» αφαίρεση, κατά την οποία, η σύναψη της εργασιακής σύμβασης εμπεριέχει και την εξασφάλιση της μόνιμης δέσμευσης του εργαζομένου να παρέχει το μέγιστο των δυνατοτήτων του, είναι δηλαδή εξωγενές στοιχείο του συστήματος. Είναι προφανές ότι, πέρα από το εξωπραγματικό, η αντίληψη αυτή λογικά συνεπάγεται ότι ένα μεγάλο τμήμα του προγράμματος σπουδών των σχολών διοίκησης επιχειρήσεων, διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων, κ.λπ. είναι περιττό και εντελώς ανορθολογικό.

ριστικών συμπεριφορών εξαρτάται από τη φύση του προβλήματος της ενδογενούς επιβολής. Αν, για παράδειγμα, η επίβλεψη και η παρακολούθηση της εργασίας δεν είναι δυνατή, η σημασία της έφεσης για ειλικρίνεια είναι σημαντική. Αν τα καθήκοντα εργασίας συμπεριλαμβάνουν την επίβλεψη της εργασίας άλλων, διαφορετικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς ή ακόμα και φυσικά γνωρίσματα, τα οποία συμβάλλουν στη νομιμοποίηση της άσκησης εξουσίας, μπορεί να αξιολογούνται ιδιαίτερα από τους εργοδότες. Αντίθετα, χαρακτηριστικά όπως είναι η μοιρολατρία ή η ανυπομονησία, είναι πολύ πιθανό να αντιβαίνουν τις συνηθισμένες στρατηγικές των επιχειρήσεων. Επιπρόσθετα, προσωπικά χαρακτηριστικά που μπορεί να αξιολογούνται ως πολύ σημαντικά σε κάποιες εργασίες, μπορεί να οδηγούν στην πλήρη απόρριψη σε άλλες, για παράδειγμα άτομα που προτιμούν να λειτουργούν υπό τις οδηγίες άλλων. Ακόμα και αντικοινωνικές, κατά το κοινό αίσθημα, συμπεριφορές, όπως η επιθετικότητα ή η τάση προς τη χειραγώγηση, ανταμείβονται σε συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα, με υψηλούς μισθούς. Οι Gable και Dangello (1994) δείχνουν ότι οι επιδόσεις των διευθυντών πωλήσεων προβλέπονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που οι κοινωνικοί ψυχολόγοι ονομάζουν «Μακιαβελισμό», δηλαδή συμπεριφορές που συνεπάγονται τη χειραγώγηση άλλων για το προσωπικό όφελος κάποιου και με κόστος για τους άλλους.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Παρά το γεγονός ότι, αφενός, οι διαστάσεις της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς είναι πολυπληθείς και, αφετέρου, η οικονομική ανταμοιβή συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων εξαρτάται από τις ιδιομορφίες της συγκεκριμένης απασχόλησης και τη φύση του προβλήματος της ενδογενούς επιβολής της εργασιακής σύμβασης υπάρχουν εμπειρικές ενδείξεις που σχηματοποιούν ένα γενικό πρότυπο.

Ο Richard Edwards (1975) αξιοποιεί ένα δείγμα εργαζομένων σε μεγάλες γραφειοκρατικά οργανωμένες επιχειρήσεις του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα των ΗΠΑ για να εκτιμήσει τις παραμέτρους ενός οικονομικού μοντέλου με εξαρτημένες μεταβλητές (εναλλακτικά) τις μισθολογικές διαφορές και την αξιολόγηση του επιβλέποντα (supervisor) και ανεξάρτητες μεταβλητές τρεις (3) τύπους συμπεριφορών και στάσεων στο χώρο εργασίας, καθώς και μεταβλητές σχετικά με το επίπεδο νοητικών ικανοτήτων (IQ) –με τη χρήση συγκεκριμένης δοκιμασίας– το επίπεδο

εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, την ηλικία, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό status των γονέων καθώς και το επαγγελματικό status της εργασίας που ανέλαβαν τα άτομα όταν εισήλθαν για πρώτη φορά στην αγορά εργασίας. Οι συμπεριφορικές μεταβλητές ήταν (α) η επίγνωση και η διαρκής αφοσίωση στην τήρηση των κανόνων, (β) η εκτέλεση των καθηκόντων με αξιοπιστία και υπευθυνότητα και η συνεπής εμπιστοσύνη των συναδέλφων και (γ) η «εσωτερίκευση» των στόχων και αξιών της επιχείρησης, δηλ. η «πίστη», η αφοσίωση και η προσήλωση του εργαζομένου στους στόχους και τις αξίες της επιχείρησης, που συνεπάγεται πολύ μικρότερο βαθμό αναγκαιού ελέγχου των δραστηριοτήτων του. Η μέτρηση των παραπάνω συμπεριφορικών χαρακτηριστικών των ατόμων *βασίστηκε στις απόψεις των συναδέλφων του* (peer rating) και όχι στις απόψεις του ίδιου του ατόμου. Ως ενδείξεις για την εκτίμηση της επιχείρησης σχετικά με την ποιότητα της απόδοσης του εργαζομένου και συνεπώς τις αντίστοιχες ανταμοιβές, ο Edwards χρησιμοποιεί (α) την αξιολόγηση του άμεσα επιβλέποντα (επιστάτη, εργοδηγού, διευθυντή κ.λπ.) σχετικά με την απόδοση του εργαζομένου και (β) το μισθό του εργαζομένου, και συγκριμένα τη διαφορά του μισθού του από το μέσο όρο των αμοιβών των άμεσα συναδέλφων του.¹⁴

Τα αποτελέσματα των οικονομετρικών εκτιμήσεων της έρευνας αυτής παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Στο άνω τμήμα του Πίνακα παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις των συντελεστών παλινδρόμησης όταν το οικονομετρικό υπόδειγμα περιλαμβάνει ως εξηγητικές μεταβλητές μόνο τα τρία (3) συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Οι συντελεστές είναι στατιστικά σημαντικοί σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ η τιμή του R^2 υποδηλώνει ότι τα συμπεριφορικά αυτά χαρακτηριστικά εξηγούν το 19,2% της διακύμανσης των μισθολογικών διαφορών στο δημόσιο τομέα, και το 35,4%- 43,3% της διακύμανσης στην αξιολόγηση του επιβλέποντα, στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα, αντίστοιχα. Στο κάτω τμήμα του Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις των συντελεστών παλινδρόμησης όταν το οικονομετρικό υπόδειγμα περιλαμβάνει ως εξηγητικές μεταβλητές εκτός από τα τρία (3) συμπερι-

14. Ο Edwards (1975, σ. 59) σημειώνει ότι η αξιολόγηση του επιβλέποντα είναι ίσως ο πιο σημαντικός ολιστικός δείκτης της εκτίμησης για την απόδοση ενός εργαζομένου σε μια γραφειοκρατικά οργανωμένη επιχείρηση, γιατί προσδιορίζει τόσο διάφορες μορφές μη χρηματικών «αμοιβών» εντός της εργασίας (πχ. ανάθεση επιθυμητών καθηκόντων, προαγωγές, διάφορα προνόμια), όσο και τις τυπικές μισθολογικές αμοιβές. Οι ιδιωτικές επιχειρήσεις δεν επέτρεψαν τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τους μισθούς, και έτσι η μεταβλητή αυτή υπολογίζεται μόνο για τις επιχειρήσεις του δημόσιου τομέα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Συντελεστές παλινδρόμησης συμπεριφορικών και άλλων
χαρακτηριστικών των εργαζομένων

Τομέας επιχείρησης	Εξαρτημένη μεταβλητή	Κανό- νες	Υπευθυ- νότητα	Εσωτερί- κευση	IQ	Εκπαί- δευση	Φύλο	Ηλικία	Κοιν.-Οικ. status οικογένειας	Status 1ης εργασίας	R ²
Δημόσιος	Μισθολογική Διαφορά	0,21 (4,00)	0,12 (2,40)	0,25 (4,70)							0,192
Δημόσιος	Αξιολόγηση Επιβλέποντα	0,26 (5,43)	0,31 (6,83)	0,25 (5,21)							0,354
Ιδιωτικός	Αξιολόγηση Επιβλέποντα	0,34 (3,74)	0,18 (2,19)	0,40 (4,85)							0,433
Σύνολο	Αξιολόγηση Επιβλέποντα	0,28 (6,76)	0,29 (7,19)	0,29 (7,07)							0,376
Δημόσιος	Μισθολογική Διαφορά	0,14 (2,61)	0,10 (2,03)	0,32 (6,08)	0,07 (1,38)	0,12 (2,04)	-0,18 (3,70)	0,19 (3,85)	-0,03 (0,62)	0,14 (2,81)	0,297
Δημόσιος	Αξιολόγηση Επιβλέποντα	0,30 (6,21)	0,33 (7,16)	0,23 (4,65)	-0,04 (0,81)	0,05 (0,96)	0,07 (1,62)	-0,15 (3,32)	-0,06 (1,29)	-0,04 (0,95)	0,388
Ιδιωτικός	Αξιολόγηση Επιβλέποντα	0,33 (4,10)	0,27 (3,83)	0,24 (2,78)	-0,11 (1,54)	0,09 (1,23)	-0,11 (1,15)	-0,32 (3,39)	0,08 (1,14)	0,06 (0,75)	0,575
Σύνολο	Αξιολόγηση Επιβλέποντα	0,33 (7,97)	0,29 (7,72)	0,26 (6,25)	-0,05 (1,17)	0,07 (1,64)	0,05 (1,27)	-0,17 (4,48)	-0,04 (0,97)	0,05 (1,13)	0,420

Οι αριθμοί του Πίνακα είναι συντελεστές beta, δηλ. η ποσοστιαία μεταβολή στους μισθούς που συσχετίζεται με την αύξηση του αντίστοιχου χαρακτηριστικού κατά το μέγεθος μιας (1) τυπικής απόκλισης. Σε παρένθεση είναι τα t-statistics.

Πηγή: Edwards R. (1975)

φορικά και όλα τα υπόλοιπα δημογραφικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων. Οι αυξήσεις στο μέγεθος των τιμών του R² είναι τέτοιες που μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι το μεγαλύτερο τμήμα της διακύμανσης «ερμηνεύεται» από τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Οι συντελεστές των συμπεριφορικών χαρακτηριστικών εξακολουθούν να είναι στατιστικά σημαντικοί σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά οι συντελεστές του επιπέδου νοητικών ικανοτήτων δεν είναι στατιστικά σημαντικοί σε καμία περίπτωση. Ο συντελεστής του εκπαιδευτικού επιπέδου είναι οριακά σημαντικός μόνο στην εκτίμηση της μισθολογικής διαφοράς στο δημόσιο τομέα, αλλά και στην περίπτωση αυτή πολύ λιγότερο σημαντικός σε σχέση με δύο από τα τρία συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Το φύλο και το status της 1ης εργασίας είναι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές μόνο κατά την εκτίμηση της μισθολογικής διαφοράς στο δημόσιο τομέα. Η ηλικία είναι στατιστικά σημαντική σε όλες τις εκτιμήσεις σε αντίθεση με το κοινωνικο-οικονομικό status των γονέων που υπολείπεται αρκετά από το όριο στατιστικής σημαντικότητας σε όλες τις εξισώσεις. Στην περίπτωση της εκτίμησης της αξιολόγησης του επιβλέποντα στον ιδιωτικό τομέα, στατιστικά σημαντικά είναι μόνο τα τρία συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, με θετικό πρόσημο, και η ηλικία, με αρνητικό πρόσημο. Στην ίδια εξίσωση, η επίδραση των συμπεριφορικών χαρακτηριστικών στη

βαθμολόγηση του εργαζομένου από τον επιβλέποντα είναι 3-4 φορές μεγαλύτερη από την επίδραση είτε του εκπαιδευτικού του επίπεδου είτε της κοινωνικο-οικονομικής θέσης των γονέων του εργαζόμενου.

Σε προηγούμενο τμήμα σημειώσαμε ότι η οικονομική απόδοση της προσωπικότητας και των συμπεριφορικών χαρακτηριστικών των ατόμων, θα ήταν αναμενόμενο και λογικό να διαφοροποιείται ανάλογα με τη θέση στην επιχείρηση λόγω της διαφορετικής φύσης της ενδογενούς επιβολής της εργασιακής σύμβασης στα διάφορα επίπεδα του ιεραρχικού καταμερισμού της εργασίας. Στην υπό συζήτηση έρευνα, ο R. Edwards (1975, σ. 63) σημειώνει ότι, όταν το δείγμα καταταχισθεί σε επίπεδα ιεραρχίας των θέσεων εργασίας εντός της επιχείρησης, αυξάνεται το επίπεδο ερμηνείας της διακύμανσης από τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, ενώ η «τήρηση των κανόνων» γίνεται το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό στα κατώτερα επίπεδα ιεραρχίας, η «εσωτερίκευση των στόχων και αξιών της επιχείρησης» είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό στα ανώτερα επίπεδα και η «υπευθυνότητα» στα ενδιάμεσα ιεραρχικά επίπεδα.

Η επισκόπηση ενός αριθμού σχετικών ερευνών στο Jencks C. (1979) καθιστά σαφές ότι μια σειρά χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, όπως η καρτεριότητα (perseverance) και οι ηγετικές ικανότητες (leadership) αλλά και οι συνήθειες μελέτης καθώς και άλλα πρότυπα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των ατόμων, επιδρούν στις μεταγενέστερες αμοιβές και το επαγγελματικό τους status, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό status της οικογένειάς τους, τις επιδόσεις τους σε δοκιμασίες γνωστικών ικανοτήτων και τα χρόνια εκπαίδευσής τους. Η εκτίμηση της επίδρασης μιας σύνθετης μεταβλητής *μη γνωστικών* προσωπικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών στις μισθολογικές αμοιβές των ατόμων, ήταν τέσσερις (4) φορές μεγαλύτερη από την επίδραση των επιδόσεων νοημοσύνης, δύο (2) φορές μεγαλύτερη από την επιρροή του κοινωνικο-οικονομικού status της οικογένειας και 50% μεγαλύτερη της ποσότητας εκπαίδευσης.¹⁵

Στο θέμα της υψηλής συσχέτισης των «κοινωνικών δεξιοτήτων» με την ανισότητα ως προς τις μισθολογικές απολαβές και τη γενικότερη θέση των ατόμων στην αγορά εργασίας, θα μπορούσε να εγερθεί το επιχείρημα ότι η σχέση αυτή μπορεί να είναι είτε (α) ενδογενής, δηλ. ότι

15. Η μέτρηση των επιδράσεων αυτών αφορά τα μεγέθη των αντίστοιχων συντελεστών παλινδρόμησης μιας οικονομετρικής εξίσωσης, με εξαρτημένη μεταβλητή τις αμοιβές ανά ώρα εργασίας και ανεξάρτητες μεταβλητές τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των ατόμων.

τόσο τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφοράς όσο και η επιτυχία του ατόμου στην αγορά εργασίας είναι ταυτόχρονα αίτιο και αιτιατό, είτε και (β) αντίστροφη, δηλ. τα «θετικά» ή «αρνητικά» ψυχολογικά χαρακτηριστικά οφείλονται αντίστοιχα είτε σε μια επιτυχημένη ή σε μια αποτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία.¹⁶ Το επιχείρημα είναι εύλογο, αλλά μια σειρά ενδείξεων υποδεικνύουν ότι τα πράγματα είναι μάλλον διαφορετικά. Οι Duncan and Dunifon (1997) εξετάζουν τη συσχέτιση των μισθολογικών αμοιβών με τα χαρακτηριστικά κινήτρων και συμπεριφοράς ενήλικων ανδρών τα οποία μετρήθηκαν 15-25 χρόνια πριν τη μέτρηση των αμοιβών τους.¹⁷ Στα χαρακτηριστικά κινήτρων (motivational traits) περιλαμβάνονται η έφεση για προκλητικότητα (challenge over affiliation), ο φόβος της αποτυχίας, η αίσθηση της προσωπικής αποτελεσματικότητας (sense of personal efficacy) και ο βαθμός εμπιστοσύνης (degree of trust). Στα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς περιλαμβάνονται η συχνότητα εκκλησιασμού, η συμμετοχή σε κοινωνικούς συλλόγους, η παρακολούθηση τηλεόρασης, η ανάγνωση εφημερίδων, καθώς και η εκτίμηση του συνεντευκτή για την καθαριότητα της οικίας του συνεντευξιαζόμενου. Οι επιδράσεις των χαρακτηριστικών αυτών στις μισθολογικές απολαβές των ατόμων ήταν σημαντικά μεγαλύτερες τόσο σε σχέση με την ποσότητα εκπαίδευσης όσο και με το επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, για άτομα όμοια ως προς τα υπόλοιπα δημογραφικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά.¹⁸

Η Osborne (2000)¹⁹, αξιοποιώντας τα δεδομένα από την έρευνα National Longitudinal Survey of Young Women (NLSYW) που διεξάγεται

16. Στο σημείο αυτό θα έπρεπε να εισέλθουμε σε επιστημονικά πεδία όπως η κοινωνική ψυχολογία, η ανθρωπολογία και η εξελικτική βιολογία, αναζητώντας απαντήσεις σχετικά με το σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφοράς μεταδίδονται γενετικά και σε ποιο βαθμό οφείλονται στα διάφορα «περιβάλλοντα» –οικογενειακό, κοινωνικό κ.λπ.– εντός των οποίων αναπτύσσονται οι άνθρωποι. Είναι πρόδηλο ότι αυτό δεν είναι δυνατόν στα πλαίσια του παρόντος. Αλλά είναι εξίσου εμφανές ότι η διερεύνηση της κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας δεν είναι ένα αποκλειστικό θέμα των οικονομικών και της κοινωνιολογίας.

17. Η μακροχρόνια έρευνα Panel Study of Income Dynamics στις ΗΠΑ δίδει τη δυνατότητα αυτή.

18. Χαρακτηριστικά, αναφέρουμε, ότι η επίδραση του επιπέδου καθαριότητας της οικίας στις μισθολογικές απολαβές, για άτομα όμοια ως προς τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, τα χρόνια εκπαίδευσης, το επίπεδο νοημοσύνης, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά κ.λπ. εκτιμήθηκε να είναι 50% μεγαλύτερη από την επίδραση της εκπαίδευσης.

19. Η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συνοψίζονται στο Bowles S. et al. (2001).

στις ΗΠΑ και την έρευνα National Child Development Study (NCDS) που διεξάγεται στο Ην. Βασίλειο, και χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες οικονομετρικές μεθόδους για τον έλεγχο της ενδογενούς συσχέτισης μεταξύ συμπεριφοράς και επαγγελματικής επιτυχίας, διαπιστώνει ότι μια σειρά συμπεριφορικών χαρακτηριστικών προκαλούν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στις μισθολογικές απολαβές των γυναικών, με σταθερές τις συνήθεις υπόλοιπες μεταβλητές ανθρώπινου κεφαλαίου, κοινωνικού status, κ.λπ. Η έρευνα NLSYW περιλαμβάνει δεδομένα σχετικά με τα συνήθη δημογραφικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά αλλά και δεδομένα που επιτρέπουν προσεγγίσεις σχετικά με το επίπεδο μοιρολατρίας (fatalism) των γυναικών, δηλ. την πεποίθηση ότι οι διάφορες εκβάσεις και καταστάσεις στη ζωή του ατόμου οφείλονται στη μοίρα ή στην τύχη. Η εφαρμογή ενός οικονομετρικού μοντέλου με εξαρτημένη μεταβλητή το φυσικό λογάριθμο των μισθολογικών απολαβών και ανεξάρτητες μεταβλητές τα χρόνια εκπαίδευσης, το επίπεδο νοημοσύνης, την εργασιακή εμπειρία, τον αριθμό παιδιών και το επίπεδο μοιρολατρίας, υποδεικνύει ότι η αύξηση της μοιρολατρίας κατά το μέγεθος μιας τυπικής απόκλισης προκαλεί μείωση των μισθών κατά 7%. Η έρευνα NCDS, αντίστοιχα, συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις που επιτρέπουν την εκτίμηση του επιπέδου επιθετικότητας, εχθρικών αισθημάτων και διαθέσεων (aggression) καθώς και των αισθημάτων αποξένωσης, εσωστρέφειας και απόσυρσης (withdrawal) των ατόμων. Στην περίπτωση αυτή η εφαρμογή ενός αντίστοιχου μοντέλου –στο οποίο προσεγγίζεται έμμεσα και το θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης– τόσο οι διαθέσεις επιθετικότητας όσο και τα αισθήματα εσωστρέφειας και αποξένωσης επιδρούν αρνητικά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στους μισθούς. Η αύξηση της επιθετικότητας ή της εσωστρέφειας κατά μία τυπική απόκλιση συνδέεται με μείωση του εκτιμώμενου μισθού αντίστοιχα κατά 7,5% και 3,5%.

Ιδιαίτερη σημασία έχουν επίσης τα ευρήματα της ίδιας έρευνας που υποδηλώνουν ότι η «οικονομική απόδοση» των χαρακτηριστικών προσωπικότητας διαφέρει ανάλογα με το φύλο και το επαγγελματικό status των ατόμων. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν ότι στα επαγγέλματα υψηλού status οι γυναίκες «τιμωρούνται» αν χαρακτηρίζονται από επιθετική συμπεριφορά ενώ οι άνδρες «επιβραβεύονται». Ακριβώς το αντίθετο συμβαίνει στην περίπτωση της εσωστρέφειας: η αύξηση του επιπέδου επιθετικότητας κατά μία τυπική απόκλιση προβλέπει 7,2% χαμηλότερες απολαβές για τις γυναίκες αλλά επιβραβεύεται στους άνδρες με 14,5% υψηλότερους μισθούς, ενώ ισόποση αύξηση της εσωστρέφειας επιβραβεύεται με 6% αυξημένους μισθούς για τις γυναίκες και σχεδόν 17% χαμηλότερες

απολαβές στους άνδρες. Στην κοινωνική κατηγορία των επαγγελματιών χαμηλού status, τόσο η επιθετικότητα όσο και η εσωστρέφεια «τιμωρούνται» και για τα δύο φύλα, υποδεικνύοντας σημαντικές μειώσεις των απολαβών τους, αλλά σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό για τους άνδρες.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα μεταδίδει στους μαθητές –θα λέγαμε «παράγει»– γνωστικές και τεχνικές δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες στην αγορά εργασίας και την παραγωγική διαδικασία, και τα άτομα ανταμείβονται γι' αυτές. Οι ενδείξεις που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα, όμως, θα μπορούσαν να μας οδηγήσουν στη διατύπωση δύο, όχι αναγκαία αλληλοαποκλειόμενων, υποθέσεων εργασίας για τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η πρώτη υπόθεση εργασίας, σχηματικά, θα ήταν ότι, έχοντας συμπεριλάβει τις επιδράσεις όλων των συνηθισμένων δημογραφικών και κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών, τόσο το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων όσο και το επίπεδο εκπαίδευσης ενός ατόμου συσχετίζονται σε πολύ υψηλό βαθμό με κάποιον άλλον αδιευκρίνιστο παράγοντα. Η δεύτερη υπόθεση εργασίας είναι ότι η εκπαιδευτική διαδικασία –ή, τουλάχιστον, κάποιες εκπαιδευτικές διαδικασίες– εκτός από γνωστικές και τεχνικές ικανότητες, είτε «παράγει» είτε και ενισχύει και επιβραβεύει ήδη προϋπάρχοντα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, στάσεις και κοινωνικές συμπεριφορές, μεταδίδει δηλαδή και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αναζητώνται, σπανίζουν και ανταμείβονται από την αγορά εργασίας.²⁰ Ένα σημαντικό τμήμα της απαραίτητης ανάλυσης για τη διερεύνηση της πρώτης υπόθεσης ανάγεται στα πεδία της συμπεριφορικής γενετικής και της εξελικτικής ψυχολογίας, στα οποία δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε στα πλαίσια του παρόντος. Υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένες εμπειρικές ενδείξεις που συνηγορούν στην επιβεβαίωση της δεύτερης υπόθεσης.

Το ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί είναι αν και με ποιο τρόπο η εκπαίδευση και το σχολικό σύστημα επηρεάζουν τις προσωπικότητες και

20. Ο συνδυασμός και των δύο παραπάνω υποθέσεων εργασίας θα οδηγούσε στη διατύπωση ενός γενικότερου θεωρητικού σχήματος, κατά το οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει και εδραιώνει τις «θετικές» και περιορίζει τις «αρνητικές» κοινωνικές δεξιότητες που προέρχονται από, και αποκτώνται σε, άλλα περιβάλλοντα κατά την ανάπτυξη του ατόμου.

τις συμπεριφορές των ατόμων και «παράγουν» τις συμπεριφορές που αναζητούν οι εργοδότες. Μια ευλογοφανής υπόθεση ως προς τους μηχανισμούς παραγωγής των κοινωνικών δεξιοτήτων θα ήταν ότι ένα σημαντικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφορά στην εφαρμογή συστημάτων επιβράβευσης και κυρώσεων τα οποία προσομοιάζουν με την αγορά εργασίας ως προς το ότι ανταμείβουν και τιμωρούν παρεμφερείς κοινωνικές συμπεριφορές και στάσεις. Η συγκεκριμένη υπόθεση εργασίας είναι, με άλλα λόγια, αν το εκπαιδευτικό σύστημα επιβραβεύει τους μαθητές οι οποίοι επιδεικνύουν συμπεριφορές και στάσεις οι οποίες ανταμείβονται επίσης από τους εργοδότες.

Σε μια διαφορετική ανάλυση της έρευνας (Edwards, 1975) που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο τμήμα, ο Edwards (1976) διαπιστώνει ότι τα άτομα που κρίνονται από τους συναδέλφους τους ως «καρτερικά» (perseverant), «αξιόπιστα» (dependable), «σύμμορφα» και «συνεπή» (consistent), «ακριβή» και «τακτικά» (punctual), «διακριτικά» (tactful) και «ταυτίζονται με τη δουλειά τους» (identifies with work, empathizes) συσχετίζονται θετικά με τις αξιολογήσεις και τη βαθμολόγηση της εργασιακής τους επίδοσης από τους αντίστοιχους επιβλέποντες/προϊστάμενους στο χώρο εργασίας, ενώ η απόδοση των ατόμων που κρίνονται ως «δημιουργικά» (creative) και «ανεξάρτητα» (independent) αξιολογείται με χαμηλούς βαθμούς.

Σε μια παράλληλη έρευνα, ο Peter Meyer χρησιμοποίησε τις ίδιες μεταβλητές συμπεριφορικών χαρακτηριστικών, με την ίδια εξειδίκευση και την ίδια μεθοδολογία, για να εκτιμήσει την επίδρασή τους –μαζί με μεταβλητές γνωστικών ικανοτήτων, κοινωνικο-οικονομικού status κ.λπ.– στη σχολική επίδοση, δηλ. στους βαθμούς ενός δείγματος τελειόφοιτων μαθητών λυκείου.²¹ Τα αποτελέσματα της έρευνας του Meyer ήταν ουσιαστικά ίδια με τα αποτελέσματα της έρευνας του Edwards: ο Meyer διαπίστωσε ότι, ανεξάρτητα από το επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, οι καθηγητές «επιβράβευαν» με υψηλότερους βαθμούς τα ίδια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που επιβράβευαν και οι επιβλέποντες στους χώρους εργασίας. Αντίστοιχα, τόσο οι καθηγητές όσο και οι επιβλέποντες «τιμωρούσαν» τα ίδια χαρακτηριστικά.

Οι Bowles and Gintis (1976, σ. 136 κ.ε.) υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμάζει τα άτομα για την τήρηση των κανόνων στους

21. Για μια αναλυτική παρουσίαση των μεθόδων και των αποτελεσμάτων της έρευνας, βλ. Bowles and Gintis, 1976, σ. 136-139.

χώρους εργασίας, μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών κοινωνικοποίησης, που αποσκοπούν στην εύρυθμη και αδιαμαρτύρητη λειτουργία τους εντός των ιεραρχικών δομών των σύγχρονων επιχειρήσεων. Τα σχολεία επιτυγχάνουν το στόχο αυτό μέσω της *Αρχής της Αντιστοιχίας* (*Correspondence Principle*), δηλαδή μέσω της δόμησης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και συστημάτων αμοιβών και κυρώσεων που προσομοιάζουν με τα περιβάλλοντα των σύγχρονων χώρων εργασίας. Η ενσωμάτωση των νέων στο οικονομικό σύστημα πραγματοποιείται, σύμφωνα με τους ίδιους, μέσω μιας διαθρωπτικής αντιστοιχίας και ομοιότητας μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων στο χώρο του εκπαιδευτικού συστήματος και στο χώρο της παραγωγής. Οι κοινωνικές σχέσεις της εκπαίδευσης –οι σχέσεις μεταξύ διοικούντων και διδασκόντων, διδασκόντων και μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους και των μαθητών με τα σχολικά τους καθήκοντα– αποτελούν πανομοιότυπα του ιεραρχικού καταμερισμού της εργασίας, ενώ οι σχέσεις ιεραρχίας αντανakλώνται στις κάθετες διακλαδώσεις εξουσίας από τους διοικούντες, στους διδάσκοντες και στους μαθητές. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό σύστημα κοινωνικοποιεί, δηλ. προσαρμόζει τους νέους στον κοινωνικό περίγυρο ώστε να αποδέχονται πεποιθήσεις, αξίες και μορφές συμπεριφορών με βάση εξουσιαστικές αρχές παρά με βάση την κριτική θεώρηση των ενδιαφερόντων τους από τους ίδιους,

Η θεωρία αυτή της κοινωνικοποίησης είναι εύλογη και υποστηρίζεται από πληθώρα εμπειρικού υλικού και τεκμηρίων, αλλά χαρακτηρίζεται από δύο σοβαρές και μεταξύ τους συσχετιζόμενες ελλείψεις: Πρώτον, δεν αναφέρεται καθόλου στη διαδικασία υιοθέτησης κάποιων και απόρριψης κάποιων άλλων συμπεριφορών, δεν καθιστά κατανοητό, δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η διαδικασία μάθησης, «πώς τα άτομα μαθαίνουν κάτι». Δεύτερον, φαίνεται ότι «αναθέτει» στα άτομα έναν εντελώς παθητικό ρόλο, θεωρεί, δηλαδή, τα άτομα ως παθητικούς «χώρους» ή φορείς υποδοχής του περιεχομένου της κοινωνικοποίησης παρά ως ενεργούς συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή.²² Κατά την άποψή μας, η θεωρία της κοινωνικοποίησης και η Αρχή της Αντιστοιχίας δεν είναι λανθασμένες και ακατάλληλες θεωρητικές προσεγγίσεις των συγκεκριμένων ζητημάτων, αλλά ελλειπείς θεωρήσεις τα κενά των οποίων απαιτούν μεθοδολογικά και ιστορικά συνεπείς συμπληρώσεις και προσθήκες.

22. Αν η θεωρία αυτή έχει γενική και απόλυτη ισχύ, τότε τα κοινωνικά κινήματα αμφισβήτησης των κυρίαρχων θεσμών δεν έπρεπε καν να υπάρχουν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στη συζήτηση για την καταπολέμηση της κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επενδύσεις στην παιδεία κατέχουν εξέχουσα θέση. Εξίσου σημαντικό είναι, όμως, και το ζήτημα της αποδοτικότητας των πόρων, ιδιαίτερα των δημόσιων, που διατίθενται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η σχετική έρευνα, ωστόσο, είναι μάλλον ακαρποφόρητη και τα συμπεράσματα στερούνται οριστικότητας. Κάποιες έρευνες επικεντρώνονται στην αξιολόγηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών δαπανών με κριτήριο το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών. Κάποιες άλλες εστιάζουν στην οικονομική απόδοση των εκπαιδευτικών δαπανών με κριτήριο την μετέπειτα επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών, τα επίπεδα των αμοιβών τους, την ποιότητα των θέσεων εργασίας τους, το επαγγελματικό τους status, κ.λπ.²³

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα μεταδίδει στους μαθητές –«παράγει»– γνωστικές και τεχνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες στην αγορά εργασίας και την παραγωγική διαδικασία. Οι ενδείξεις που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα υποδεικνύουν, όμως, ότι ένα πολύ σημαντικό και διαχρονικά αυξανόμενο τμήμα της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης και της μισθολογικής ανισότητας παρεμφερών ως προς διάφορα οικονομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά ατόμων οφείλεται σε παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά είναι ανεξάρτητοι από τις γνωστικές και τεχνικές ικανότητες των ατόμων. Παράλληλα, υπάρχουν σοβαρά τεκμήρια που υποδηλώνουν ότι μια σημαντική μερίδα των ελλειμμάτων δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας δεν αφορά γνωστικές και τεχνικές ικανότητες, αλλά ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων, τα οποία ορίσαμε ως κοινωνικές δεξιότητες. Παρά την αγνόησή τους από την ορθόδοξη οικονομική θεωρία και τις συνήθεις προσεγγίσεις του «ανθρώπινου κεφαλαίου», η ζήτηση για κοινωνικές δεξιότητες δεν οφείλεται σε κάποια μορφή ανορθολογισμού των επιχειρήσεων, αλλά είναι αναγκαία συνθήκη για την εξασφάλιση της ομαλής ροής των υπηρεσιών των εργαζομένων και την ενδογενή επιβολή της εργασιακής σύμβασης που είναι εκ «φύσεως» ατελής και ελλιπής. Ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες συσχετίζονται με –και «ερμηνεύουν»– ένα αξιόλογο

23. Βλ., για παράδειγμα, Card και Krueger (1996), Betts (1995) και Heckman, Layne-Farrar και Todd (1996).

τιμήμα της μισθολογικής ανισότητας και αποτελούν σημαντικούς παράγοντες προσδιορισμού της θέσης των ατόμων στην αγορά εργασίας. Ορισμένες ενδείξεις υποδεικνύουν, παράλληλα, ότι τόσο η εκπαιδευτική διαδικασία όσο και η αγορά εργασίας «επιβραβεύουν» και «τιμωρούν» σχεδόν τις ίδιες κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές των ατόμων.

Στην έκταση που οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι ορθές, αναδύεται ένα εξαιρετικά σημαντικό δίλημμα σε σχέση όχι μόνο με την εκπαιδευτική πολιτική και τις επενδύσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά με τις ευρύτερες δημόσιες πολιτικές στα πεδία της απασχόλησης, της καταπολέμησης της κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας και της κοινωνικής συνοχής. Γνωρίζουμε με βεβαιότητα ότι η εκπαίδευση παράγει και μεταδίδει γνωστικές ικανότητες που αποτελούν την αναγκαία συνθήκη για μια καλή θέση στην αγορά εργασίας. Αν οι κοινωνικές δεξιότητες, που αποτελούν την ικανή συνθήκη για την επιτυχία στην αγορά εργασίας, παράγονται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε η έμφαση απαιτείται να δοθεί στις επενδύσεις στην εκπαίδευση. Αν, όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα απλά ενισχύει και αναβαθμίζει συμπεριφορές και δεξιότητες που προέρχονται από, και αποκτώνται σε, άλλα περιβάλλοντα κατά την ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων, η έμφαση πρέπει να δοθεί στα περιβάλλοντα αυτά. Το ερώτημα αυτό παραμένει, κατά τη γνώση και άποψή μας, αναπάντητο και απαιτεί, συνεπώς, τη διεύρυνση των επενδύσεων σε βασική και εφαρμοσμένη κοινωνική έρευνα.

Ακόμα, όμως και αν είχαμε οριστικές απαντήσεις σχετικά με το παραπάνω δίλημμα, τα προβλήματα είναι ευρύτερα και αφορούν στη διευκρίνιση και τις επιλογές ως προς τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ενώ η ανάπτυξη των γνώσεων και των γνωστικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη βελτίωση των εισοδημάτων των ατόμων αποτελεί έναν αδιαμφισβήτητο στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε το ίδιο για όλο το φάσμα των κοινωνικών δεξιοτήτων που αποτελούν την ικανή συνθήκη για επαγγελματική επιτυχία. Πεποιθήσεις, όπως ότι είναι ντροπή να είναι κάποιος άνεργος ή να λαμβάνει επίδομα ανεργίας, μπορεί να αποτελούν κοινωνικές δεξιότητες που ενισχύουν την επαγγελματική επιτυχία, αλλά οι αντιδράσεις θα είναι εύλογα σφοδρές στην ιδέα ότι η εκπαίδευση πρέπει να εμφυσά συστηματικά και οργανωμένα τέτοιες αντιλήψεις στους μαθητές. Τα ευρήματα της Osborne (2000), που παραθέσαμε στα προηγούμενα, δείχνουν ότι στα επαγγέλματα υψηλού κύρους, η επιθετικότητα στους άνδρες και η εσωστρέφεια στις γυναίκες συνδέονται με σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αμοιβών. Οι Gable και Dangello (1994), επίσης, δείχνουν ότι ο «Μακιαβελισμός», δηλαδή συμπε-

ριφορές που συνεπάγονται τη χειραγώγηση άλλων για το προσωπικό όφελος κάποιου και με κόστος για τους άλλους, συνδέεται με αυξημένες επιδόσεις των διευθυντών πωλήσεων. Ωστόσο, οι συμπεριφορές αυτές θεωρούνται, κατά το κοινό αίσθημα, επιλήψιμα χαρακτηριστικά και ελάχιστοι θα συμφωνούσαν με την ιδέα της επένδυσης δημοσίων πόρων στην ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Acemoglu D., 2002, «Technical change, inequality, and the labor market», *Journal of Economic Literature* 40, σ. 7-72.
- Acemoglu D., 2003, «Cross-country inequality trends», *Economic Journal*, 113, σ. F121-F149.
- Altonji Joseph G., 1995, «The effects of high school curriculum on education and labor market outcomes», *Journal of Human Resources*, summer, σ. 410-438.
- Ashton D., Davies B., Felstead A. and Green F., 1999, *Work skills in Britain*, Coventry, Warwick University, SKOPE.
- Autor D.H., Levy F., Murnane R., 2002, «The skill content of recent technological change: An empirical exploration», *Working Paper* (01-22, revised), Massachusetts Institute of Technology (MIT).
- Bassanini A. and S. Scarpetta, 2001, «Does human capital matter for growth in OECD countries? Evidence from pooled mean-group estimates», *Working Paper* 282, OECD, Economics Department.
- Becker G., 1964, *Human capital*, Columbia University Press, New York.
- Betts Julian R., 1995, «Does school quality matter? Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth», *Review of Economics and Statistics*, 77, 2, σ. 231-247.
- Borghans L. and A. de Grip (eds), 2000, *The overeducated worker? The Economics of skill utilization*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Bosworth D., 1993, «Skill shortages in Britain», *Scottish Journal of Political Economy*, vol. 40, σ. 241-271.
- Bosworth D., Dutton P. and Lewis J., 1992, «Introduction», στο Bosworth D., Dutton P. and Lewis J. (eds), *Skill shortages: Causes and consequences*, Avebury, Aldershot.
- Bowles Samuel and Herbert Gintis, 1976, «*Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*», New York, Basic Books.
- Bowles Samuel, Herbert Gintis and Melissa Osborne, 2001, «Incentive-enhancing preferences: Personality, behavior and earnings», *American Economic Review*, 92, 2.
- Bowles Samuel, Herbert Gintis and Melissa Osborne, 2002, «The determinants of individual earnings: Skills, preferences, and schooling», *Journal of Economic Literature*, December, 39, 4, σ. 1137-1176.
- Bowles Samuel, Herbert Gintis and Melissa Osborne, 2000, «Does schooling raise earnings by making people smarter?», στο Kenneth Arrow, Samuel Bowles and Steven Durlauf (eds) *Meritocracy and economic inequality*, Princeton University Press.

- Breen R. (ed.), 2003, *National patterns of social mobility, 1970-1990: Divergence or convergence?*, Work in progress, Nuffield College, Oxford.
- Burtless Gary, 1996, *Does money matter? The effect of school resources on student achievement and adult success*, Washington, DC, The Brookings Institution Press.
- Cameron Steven and James Heckman, 1993, «The non-equivalence of the high school equivalents», *Journal of Labor Economics*, 11,1, σ. 1-47.
- Card David, 1995, «Earnings, school, and ability revisited», *Research in Labor Economics*, 14, σ. 23-48.
- Card David, 1998, «The causal effect of education on earnings», στο Orley Ashenfelter and David Card (eds), *Handbook of Labor Economics*, vol. 3, Amsterdam, North-Holland.
- Card David and Alan B. Krueger, 1996, «Labor market effects of school quality: Theory and evidence», στο Burtless G. (ed.).
- Cawley John, James Heckman and Edward Vytlačil, 2001, «Three observations on wages and measured cognitive ability», *Labour Economics*, 8, σ. 419-442.
- Coase Ronald H., 1937, «The Nature of the firm», *Economica*, 4, November, σ. 386-405.
- Cully M., Woodland S., O'Reilly A. and Dix G., 1999, *Britain at work*, London, Routledge.
- De la Fuente A. and Antonio Ciccone, 2002, «*Human capital in a global and knowledge-based economy*», Report for the Directorate-General for Employment and Social Affairs, European Commission, May, Brussels.
- Dreeben Robert, 1967, *On what is learned in school*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Duncan Greg J. and Rachel Dunifon, 1997, «“Soft-skills” and long-run market success», *Research in Labor Economics*, October, σ. 1-42.
- Economics of Education Review*, 2000, «Special issue on overschooling», vol. 19, σ. 129-227.
- Edwards R., 1975, «Individual traits and organizational incentives: What makes a “good” worker», *The Journal of Human Resources*, XI, I, Winter.
- Edwards R., 1976, «Personal traits and “success” in schooling and work», *Educational and Psychological Measurement*, 37, σ. 125-138.
- Erikson R. and J.H. Goldthorpe, 1992, *The constant flux. A study of class mobility in industrial societies*, Oxford, Clarendon Press.
- Erikson R. and J.H. Goldthorpe, 2002, «Intergenerational inequality: A sociological perspective», *Journal of Economic Perspectives*, 16 (3), σ. 31-44.
- Gable Myron and Frank Dangelo, 1994, «Locus of control, Machiavellianism, and managerial job performance», *Journal of Psychology*, 128,5, σ. 599-608.
- Gallie D., White M., Cheng Y., Tomlinson M., 1998, *Restructuring the employment relationship*, Oxford, Clarendon Press.
- Gottschalk P. and M. Hansen, 2003, «Is the proportion of college workers in “non-college” jobs increasing?», *Journal of Labor Economics*, 21, σ. 449-472 (forthcoming).
- Green F. and Ashton D., 1992, «Skill shortage and skill deficiency: A critique», *Work, Employment and Society*, vol. 6, σ. 287-301.
- Green F., McIntosh S., Vignoles A., 1999, «Overeducation and skills – Clarifying the concepts», *Discussion Paper*, 435, Centre for Economic Performance (<http://cep.lse.ac.uk/>).

- Green F., S. Machin and D. Wilkinson, 1998, «The meaning and determinants of skill shortages», *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 60,2, May, σ. 165-188.
- Harris S., 1949, *The market for college graduates*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Heckman James, Jingjing Hsee and Yona Rubinstein, 2001, «The GED is a mixed signal», University of Chicago.
- Heckman James, 2000, «Policies to Foster Human Capital», *Research in Economics*, 54, σ. 3-56.
- Heckman James, Anne Layne-Farrar and Petra Todd, 1996, «Does measured school quality really matter? An examination of the earnings-quality relationship», στο Burtless G. (ed.).
- Jencks Christopher and Meredith Phillips, 1998, *The Black White Test Score Gap* Washington, DC, The Brookings Institution Press.
- Jencks Christopher, 1979, «Who gets ahead? The determinants of economic success in America», New York, Basic Books.
- Manacorda M. and Petrongolo B., 1999, «Skill Mismatch and unemployment in OECD countries» *Economica*, 66, σ. 181-207.
- Mincer J., 1974, *Schooling, experience and earnings*, Columbia University Press, New York.
- Murnane Richard, John Willett and John Tyler, 1998, Who benefits from obtaining a GED? *Evidence from high school and beyond*, Harvard Graduate School of Education.
- Offe C., 1985, *Disorganized Capitalism*, Basil Blackwell.
- Oliver J. and Turton J., 1982, «Is there a shortage of skilled labour?», *British Journal of Industrial Relations*, vol. 20, σ. 195-200.
- Osborne Melissa, 2000, «The power of personality: Labor market rewards and the transmission of earnings», University of Massachusetts.
- Parsons Talcott, 1959, «The school class as a social system», *Harvard Educational Review*, 29, σ. 297-318.
- Rubb S., 2003, «Overeducation in the labor market: A comment and re-analysis of a meta-analysis», *Economics of Education Review*, 22.
- Senker P., 1992, «Skill Shortages and Britain's International Competitiveness», στο Bosworth D., Dutton P. and Lewis J. (eds), *Skill shortages: Causes and consequences*, Avebury, Aldersho.
- Solon Gary R., 1992, «Intergenerational income mobility in the United States», *American Economic Review*, 82,3, June, σ. 393-408.
- Tahlin Michael, 2003, «Skill change and skill matching», *Theme 1 paper from the CHANGEQUAL Network*.
- US Bureau of the Census, 1998, «First findings from the EQW National Employer Survey», EQW Catalog Number RE01.
- Winship Christopher and Sanders Korenman, 1997, «Do schools raise IQ?», στο Bernie Devlin, Stephen E. Fienberg, Daniel P. Resnick and Kathryn Roeder (ed.), *Intelligence, Genes, and Success: Scientists Respond to the Bell Curve*, New York, Springer, Copernicus.
- Zimmerman David J., 1992, «Regression toward mediocrity in economic stature», *American Economic Review*, 82,3, June, σ. 409-429.