

# Ubóstwo edukacyjne a tranzycje. Przegląd niemieckiego dyskursu naukowego

Educational poverty and transitions. A review of the German scientific discourse

**Key words:** educational poverty, transition, social status, labor market. empirical research.

**Abstract:** The article contains an analysis of German empirical research on the transition from the education system to the labor market. It reflects the specificity of the German discourse on this issue, which results from the empirically grounded belief in the lifelong durability of the relationship between the origin and social status of an individual and their chance for a successful life career, including effective transition from one system to another. A characteristic feature of this discourse is the shift towards the issues of social inequalities, especially inequality of opportunities, educational poverty and ineffectiveness of social and educational policies, especially activities of educational and other institutions aimed at equal opportunities.

**Słowa kluczowe:** ubóstwo edukacyjne, tranzycja, status społeczny, rynek pracy, badania empiryczne.

**Streszczenie:** Artykuł zawiera analizę niemieckich badań empirycznych nad tranzycją z systemu edukacji na rynek pracy. Oddaje on specyfikę niemieckiego dyskursu nad tą problematyką, która wynika z empirycznie ugruntowanego przekonania o całościowej trwałości relacji pomiędzy pochodzeniem i statusem społecznym jednostki a jej szansą na pomyślną karierę życiową, w tym efektywne tranzycje z jednego systemu do drugiego. Cechą charakterystyczną tego dyskursu jest zwrot ku problematyce nierówności społecznych, zwłaszcza nierówności szans, ubóstwa edukacyjnego i nieskuteczności polityki socjalnej i oświatowej oraz działań instytucji edukacyjnych i innych na rzecz wyrównania szans.

## Wprowadzenie

Polska tradycja badań pedagogicznych nad tranzycją nie jest długa, niemniej coraz bardziej powszechne staje się przekonanie o kardynalnym znaczeniu okresów przejściowych w ludzkich biografiiach. Zresztą fenomen tranzycji wpisuje się w koncepcję uczenia się przez całe życie i jest z nią nierozzerwalnie związany; „przejścia” stanowią naturalny element ludzkich biografii edukacyjnych i zawodowych. Panuje przeświadczenie, że: „Początkiem całościowej kariery jest wybór ścieżki zawodowej, na której przed adeptami poszczególnych zawodów ujawniają się kolejne, istotne momenty, takie jak tranzycja na rynek pracy, zajmowanie stanowiska, zmiany miejsca zatrudnienia czy wreszcie schodzenie z rynku pracy” (Kot, 2018). W związku z powyższym uwaga badaczy skupia się przede wszystkim na fazie przejścia z syste-

mu edukacji na rynek pracy. Marta Dobrzyniak (2021, s. 9) pisze: „Życiowy przełom u progu dorosłości wymaga solidnego wsparcia, by młoda osoba była przygotowana do (...) zarządzania sobą. Do życia w zmianie. Do zarządzania zmianami w życiu. W ciągu całego życia. Ta perspektywa całego życia zmienia w sposób istotny kontekst, który trzeba dostrzec w tym momencie pierwszego poważnego przełomu życiowego. Bo tak, jak szkoła uczy rozmaitych rzeczy, tak i wsparcie kompetencji potrzebnych do radzenia sobie z tranzycją (a właściwie z licznymi tranzycjami) także powinno uwzględniać perspektywę całego życia”. Autorka słusznie eksponuje perspektywę całościową, tym bardziej że badania empiryczne nad ludzkimi losami zawodowymi utwierdzają w przekonaniu, że pomyślnie tranzycje są w większym stopniu rezultatem pochodzenia społecznego niż wiedzy i kompetencji zdobytych w toku edukacji. Badacze dowodzą, że determinantami sukcesu w różnych sferach życia, w tym efektywnych karier zawodowych, są m.in. przekonanie o własnej skuteczności, optymizm, nadzieja czy wysoka samoocena (Kot, 2018), mówiąc najkrócej, dobrostan psychiczny jako efekt poznawczej i emocjonalnej oceny swojego życia (Kasperek-Golimowska, 2012).

Coraz liczniejsze niemieckie studia empiryczne eksplorują okres przejścia dzieci spod opieki rodziców do edukacji przedszkolnej czy z przedszkola do szkoły podstawowej. Zresztą także w polskim dyskursie naukowym termin „tranzycja” pojawia się już w kontekście wczesnego etapu życia człowieka, np. rozpoczęcia przez dziecko edukacji przedszkolnej (w sensie adaptacji) (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2021).

Ze względu na ściśle określoną objętość artykułu, nie zostaną w nim przedstawione ani badania odnośnie do tranzycji we wczesnych etapach ludzkiego życia, ani nie zostanie dokonana analiza porównawcza między niemieckimi i polskimi badaniami nad tą problematyką. Celem artykułu jest naszkicowanie specyfiki niemieckich badań nad tranzycją, stanowiących domenę studiów nad nierównościami w sferze edukacji wynikającymi z pochodzenia społecznego, a przejawiającymi się ze szczególną wyrazistością właśnie w okresach „przejścia”<sup>1</sup>.

### **„Ubóstwo edukacyjne” w niemieckim dyskursie naukowym, politycznym i publicznym**

We współczesnych społeczeństwach edukacja odgrywa coraz bardziej istotną rolę w kontekście szans na godne i satysfakcjonujące życie. Tym bardziej może wywoływać oburzenie, że niektóre grupy społeczne dotknięte są ubóstwem edukacyjnym bądź należą do wcale niewąskiego grona „edukacyjnie przegranych” (Berger, Keim, Klärner, 2010; Quenzel, Hurrelmann, 2019).

Pojęcie „ubóstwo edukacyjne” wprowadziła do niemieckiej debaty Jutta Allemddinger (1999), wskazując równocześnie na jego uwikłanie w politykę społeczną. Termin

<sup>1</sup> Fenomeny „nierówności społecznych” i „ubóstwa” urosły wraz z początkiem XXI wieku do rangi centralnych kategorii badawczych, dowodzą Anthony Payne i Nicola Phillips (2011), argumentując, że większość światowych debat zarzuciła postrzeganie rozwoju przez pryzmat teoretyczny czy jako strategię polityczną zorientowaną na wzrost gospodarczy, ogniskując jego analizy wokół tych właśnie pojęć.

ten jest nacechowany aksjologicznie i służy w różnych celach rozmaitym środowiskom politycznym jako nośne hasło zagrzewające do walki. W zależności od swoich światopoglądów adwersarze przypisują osobom/grupom społecznym, których ubóstwo edukacyjne dotyczy, różne cechy, np. brak motywacji lub indywidualnych kompetencji do uczenia się, i wymieniają liczne przyczyny powstawania deficytów edukacyjnych, które mają tkwić w strukturze systemu edukacji, specyfice rynku pracy czy barierach występujących w fazie tranzycji (Bude, Willis, 2008). Zwolennicy liberalizmu, utożsamiając „ubóstwo edukacyjne” ze „słabością kapitału ludzkiego”, podchwycili ten termin nie tyle, by debatować o jego konsekwencjach na ludzkie losy, ile celem zwrócenia uwagi na następstwa, jakie niesie ten fenomen dla gospodarki kraju, zwłaszcza jej konkurencyjności na światowych rynkach (Butterwegge, 2019). Media z kolei nagłaśniają problem indywidualnych deficytów edukacyjnych w powiązaniu z utartymi już w przestrzeni publicznej zjawiskami, jak: „brak uczestnictwa w ofertach edukacyjnych” czy „poszkodowanie edukacyjne”; lekceważąc źródła tego fenomenu tkwiące w ubóstwie finansowym, kulturowym, społecznym (Butterwegge, 2019). Zresztą w niemieckiej debacie, nie inaczej niż we wszystkich krajach Zachodu, do głosu doszedł sceptycyzm i powątpiewanie w wykształcenie jako (bezwarunkową) gwarancję sukcesu (Nachtwey, 2016), bowiem ze stwierdzenia, że ubóstwo stoi na przeszkodzie edukacji (Holz, 2008) nie wynika, że edukacja chroni przed ubóstwem, co uwidacznia choćby zjawisko prekariatu na światowych rynkach pracy (Butterwegge, 2019).

Podobnie jak w przypadku innych fenomenów społecznych (dochody, zdrowie) także w odniesieniu do „ubóstwa edukacyjnego” stosuje się w niemieckim dyskursie przymiotniki „absolutne” i „relatywne”. O absolutnym jest mowa wówczas, gdy jednostka nie spełnia minimalnych standardów, np. nie posiada świadectwa ukończenia jakiegokolwiek szkoły lub jest osobą niepiśmienną. Z kolei relatywne ubóstwo edukacyjne cechuje jednostki, które nie posiadają certyfikatów lub świadectw uzyskanych w obrębie edukacji formalnej lub kompetencji, które nie muszą być jednak potwierdzone odpowiednim dokumentem (Keim i in., 2019)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Odsetek społeczeństwa zaliczany do grupy żyjącej w absolutnym ubóstwie edukacyjnym, w odniesieniu do kryterium, jakim jest posiadane świadectwo lub dyplom ukończenia szkoły, ulega stałej redukcji począwszy od lat 50. XX wieku; w latach 80. odnotowano wprawdzie stagnację na poziomie 7–9%, jednak po 2000 roku odsetek ten zmniejszył się do poziomu 5–6% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Wykształcenia zawodowego nie posiadało w 2018 roku 17% osób w wieku 25–65 lat (z tego 1,4% znajdowało się w toku kształcenia). Spośród osób z tłem migracyjnym, które przybyły do Niemiec w wieku 19 lat i powyżej żadnym certyfikatem zawodowym nie legitymowało się 40%, w populacji osób bez tła migracyjnego odsetek ten kształtował się na poziomie 10%. Także w grupie wiekowej 25–64 lat 28% osób z tłem migracyjnym, urodzonych w Niemczech nie posiadało wykształcenia zawodowego. Zasadniczo jednak poziom wykształcenia społeczeństwa Niemiec systematycznie wzrasta: w 2008 roku świadectwem maturalnym legitymowało się 24% społeczeństwa, w roku 2018 – 33%. Jednocześnie redukcji uległ odsetek osób z wykształceniem podstawowym (z 39% w 2008 r. do 30% w 2018 r.). Odsetek osób z wykształceniem wyższym wyniósł w roku 2018 – 22% (w 2008 – 13%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

W badaniach nad nierównością w sferze edukacji rozróżniają niemieccy badacze z reguły pomiędzy pierwotnymi i wtórnymi efektami pochodzenia społecznego (Boudon, 1974; za: Keim i in., 2019). Pierwotne efekty odnoszą się do niesymetryczności w osiągnięciach szkolnych uczniów pochodzących ze środowisk o różnym statusie społecznym, które mogą też przejawiać się w dalszych karierach edukacyjnych. O wtórnych efektach pochodzenia społecznego jest mowa wówczas, gdy uczniowie o podobnych wynikach w nauce, ale pochodzący z różnych warstw społecznych, odmiennie projektują swoje kariery edukacyjne po ukończeniu pierwszego etapu nauki. Chodzi tu zwłaszcza o transzycję z jednego etapu edukacji na kolejny jej poziom.

Kwestia sprawiedliwości/niesprawiedliwości społecznej zyskuje na znaczeniu w niemieckiej myśli filozoficznej ostatnich dekad. Liczni autorzy wypowiadają się na temat kategorii pojęciowych związanych z równością szans w edukacji (np. Stojanov, 2008) czy uznaniem społecznym (np. Kley, Böhm, Schönleiben, 2011; Dederich, Schnell, 2014). Także socjologowie edukacji nie szczędzą uwagi koncepcjom równości szans edukacyjnych (Quenzel, Hurrelmann, 2019).

Wyróżnia się trzy fazy studiów nad fenomenem niesprawiedliwości/nierówności szans w edukacji (Mossbrugger i in., 2019): Pierwsza z nich przypada na lata 70. minionego wieku; została ona zainspirowana przede wszystkim pracami Pierra Bourdieu (1984) i Raymonda Boudona (1974), odkrywającymi relacje pomiędzy nierównością społeczną a edukacją. Począwszy od następnego dziesięciolecia aż po pierwszą dekadę XXI wieku, w centrum zainteresowania niemieckich badaczy znalazły się analizy społeczne różnych kontekstów, w których przebiegają procesy socjalizacji, wychowania i edukacji (np. rodzina, szkoła). Wydobyły one na jaw szereg mechanizmów dyskryminacji instytucjonalnej (np. Gomolla, Radtke, 2002). Trzecią fazę, której początek w Niemczech przypada na połowę pierwszej dekady lat dwutysięcznych, zdominowała – wzorem krajów angielskojęzycznych – problematyka reform oświatowych, międzynarodowej polityki edukacyjnej oraz promocji edukacji, rozpatrywana pod kątem jej wkładu w eliminację nierówności społecznych (np. Schaller, 2020). Na płaszczyźnie politycznej edukacja postrzegana jest jako „warunek wewnętrznej i zewnętrznej wolności człowieka”, „warunek szerokiego uczestnictwa jednostek w nowoczesnym społeczeństwie wiedzy” (Bohmeyer, 2011, s. 24).

Na lata 80. XX wieku przypadł początek tzw. „nowszych badań nad transzycją”, które w większym stopniu nawiązują do socjologicznych studiów nad edukacją i ludzkimi biografiami niż do tradycji antropologicznej czy etnometodologicznej (Walther, Stauber, 2018). Transzycje służą nauce m.in. do wyodrębnienia faz rozwoju; stosownie do nich przypisywane są jednostkom określone potrzeby, umiejętności, role społeczne i statusy. Do wzrostu zainteresowania transzycjami przyczynił się fenomen bezrobocia wśród młodego pokolenia, zwłaszcza zjawisko niefortunnych „przejść” młodzieży ze środowisk poszkodowanych społecznie z systemu edukacji formalnej na rynek pracy (Walther, Stauber, 2018). W dalszym ciągu zresztą uwa-

gę badaczy nierówności edukacyjnych przykuwa przede wszystkim problematyka związana z przekroczeniem dwóch progów: po pierwsze szanse absolwentów szkół podstawowych oraz osób nieposiadających świadectwa ukończenia tej szkoły na podjęcie edukacji zawodowej; po drugie zaistnienie osób o najniższych kwalifikacjach na rynku pracy.

### **Tranzycja na rynek pracy. Przegląd badań empirycznych**

Warto zaznaczyć, że edukacja zawodowa w Niemczech stanowi instytucjonalną domenę trzech sektorów: dualnego systemu kształcenia zawodowego, systemu szkolnego i tzw. systemu przejściowego. Ten pierwszy i drugi umożliwiają zdobycie pełnowartościowych kwalifikacji zawodowych, podczas gdy system przejściowy takiej opcji nie przewiduje.

Szanse młodych dorosłych, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej na wyuczenie się zawodu są ograniczone. Badania pokazują, że wśród tej populacji (dotyczy osób urodzonych w latach 1964–1971) do 25 roku życia świadectwa ukończenia szkoły zawodowej nie zdobyło 32% mężczyzn i 47% kobiet (Solga, 2005, za: Keim i in., 2019). Także sytuacja młodych ludzi posiadających co najwyżej świadectwo ukończenia szkoły podstawowej jest trudna. W 2012 roku 43% spośród nich nie znalazło miejsca w dualnym systemie kształcenia zawodowego ani nie podjęło nauki w szkole wyższego stopnia, podczas gdy wśród populacji młodzieży, która opuściła edukację ogólnokształcącą ze świadectwem ukończenia dziesięciu klas, odsetek ten wyniósł 3% (Keim i in., 2019). W 2015 roku wśród grupy wiekowej 30–35 lat jakichkolwiek kwalifikacji zawodowych nie posiadało 16% osób.

Znalezienie pracy jest w przypadku osób dotkniętych absolutnym ubóstwem edukacyjnym przedsięwzięciem znacznie trudniejszym niż w przypadku osób legitymujących się świadectwem szkolnym. Nawet zdobycie przez nie kwalifikacji w jakiejś dziedzinie, najczęściej w rzemiośle czy rolnictwie, nie gwarantuje zatrudnienia, gdyż chodzi z reguły o te obszary zawodowe, które są w największym stopniu zagrożone bezrobociem. Spośród osób nieposiadających wykształcenia podstawowego z kohorty urodzonych w latach 1964–1971 około 13% nie pracowało nigdy dłużej niż 6 miesięcy, w przypadku osób ze świadectwem ukończenia szkoły podstawowej lub 10-letniej szkoły ogólnokształcącej – 4% (Solga, 2005, za: Keim i in., 2019). Badania wskazują na to, że sytuacja na rynku pracy osób legitymujących się jedynie świadectwem ukończenia szkoły podstawowej staje się coraz trudniejsza. „Pomyślna integracja z rynkiem pracy” bądź tzw. „odwleczona integracja” w 10 lat po opuszczeniu szkoły była udziałem jeszcze 81% osób tej populacji w dekadzie 1974–1984, w latach 1994–2003 ich odsetek spadł do 49% (Baas, Philipps, 2017). Okres pomiędzy przedwczesnym opuszczeniem edukacji formalnej a integracją z rynkiem pracy ulega wydłużeniu, co wiąże się m.in. z tym, że dualny system kształcenia zawodowego dysponuje ograniczoną tylko liczbą miejsc do nauki zawodu. W tej sytuacji młodzi ludzie bez świadectwa ukończenia szkoły podstawowej lub nawet posiadający je, nabywają podstawowe kwalifikacje zawodowe w toku różnego ro-

dzaju szkoleń (organizowanych np. przez agencje pracy ze środków finansowych przeznaczanych na ten cel w ramach polityki społecznej), które jednak nie prowadzą do uzyskania certyfikatu znacząco poprawiającego ich szanse na rynku pracy (Baas, Philipps, 2017). Zasadniczo, w kontekście społecznych następstw ubóstwa edukacyjnego (materialnych, psychospołecznych, zdrowotnych i in.), możliwości ich pomyślniej integracji z rynkiem pracy są znikome. Utrudnia je brak zasobów, którymi dysponują osoby lepiej, wyżej wykształcone. W konsekwencji jednostki o niskich kwalifikacjach zawodowych oraz nieposiadające ich w ogóle spychane są na margines społeczeństwa (Keim i in., 2019; Baas, Philipps, 2017). Badacze zachowują jednak powściągliwość w określeniu pozycji zajmowanej przez tę grupę w strukturze społecznej, wyrażając wątpliwość odnośnie do jej ekskluzyjności. Polityka rynku pracy i szereg instytucji państwowych, oferujących różnorodne formy wsparcia (w tym właśnie szkolenia zawodowe) zapobiegają ich długotrwałemu i pełnemu wyłączeniu z życia społecznego. Ma miejsce stabilizacja ich sytuacji życiowych na niskim poziomie, która cechuje się częstymi zmianami statusu zawodowego: od bezrobocia, poprzez szkolenia (system przejściowy) do zatrudnienia, tyle że z małymi szansami na długotrwałe zakorzenienie na rynku pracy (Keim i in., 2019; Baas, Philipps, 2017). Badanie Instytutu Badań Edukacyjnych Maxa Plancka, zatytułowane „Przebiegi życia w transformacji społecznej” stworzyło konceptualne i metodologiczne podwaliny do podłużnych studiów nad ludzkimi karierami edukacyjnymi i zawodowymi (Solga, 2005). W przeprowadzonych w perspektywie porównawczej badaniach kohortowych (osoby urodzone w danym roku w Niemczech Zachodnich) poddano analizie przebiegi edukacji szkolnej i zawodowej oraz pracy zawodowej osób, które opuściły system edukacji, nie uzyskawszy świadectwa ukończenia szkoły podstawowej. Najważniejszy wniosek z badania wskazał na systemowe „ślepe uliczki” prowadzące do zwielokrotnienia ryzyka w sytuacjach, gdy osoby te przemieszczały się z jednej instytucji do drugiej. Główny problem sprowadzał się do tego, że system wymagał od nich normalizacji i uniformizacji, podczas gdy na żadnym etapie dotychczasowej drogi osoby te nie zostały wyposażone w umiejętność adaptowania się do wymogów (Solga, 2005). Podobne założenia metodologiczne (wspomagane komputerowo wywiady) zastosowano w badaniu porównawczym losów edukacyjnych i zawodowych młodych robotników niewykwalifikowanych pochodzących ze wschodnich i zachodnich landów Niemiec. Integracja z rynkiem pracy młodych ludzi w NRD przebiegała bez większych zakłóceń, natomiast w zachodniej części kraju była procesem nierytmicznym, nieciągłym. Obie zbiorowości łączył, po pierwsze brak szans na zatrudnienie w zawodach innych niż wymagających pracy fizycznej, po drugie obie pochodziły z rodzin, w których także rodzice zazwyczaj nie posiadali kwalifikacji zawodowych (Maaz, 2002). W ramach innego jeszcze badania (Lex, 1997) poddano analizie kariery szkolne, naukę zawodu oraz sytuację zawodową ponad dwóch tysięcy młodych ludzi, którzy przeszli przez „system przejściowy” w ramach pomocy socjalnej dla bezrobotnej młodzieży. Ich drogi przebiegały w trojaki sposób. Respondenci, którzy posiadali świadectwa szkolne, a naukę zawodu przerwali ze względu na życiowe okoliczności, wrócili po krótkim

czasie do instytucji kształcenia zawodowego i bez większych przeszkód trafili następnie na rynek pracy. Druga grupa osób nie zdołała znaleźć stałego zatrudnienia. Jej reprezentanci chwyтали się zajęć dorywczych lub przebywali na bezrobociu. Historia trzeciej grupy osób objętych badaniem przebiegała między dłuższymi fazami bezrobocia a uczestnictwem w kolejnych kursach kwalifikacji zawodowych. Największe ryzyko znalezienia się w grupie drugiej lub trzeciej ponosiły kobiety z tłem migracyjnym (Lex, 1997).

Doświadczenia szkolne i zawodowe stały się również przedmiotem badania, którym objęto 5500 młodych ludzi, uczestniczących w latach 2001–2004 w kursach i szkoleniach organizowanych w ramach pomocy socjalnej dla młodzieży (Prein, 2006). Ponad połowa z nich nie posiadała świadectwa ukończenia czteroletniej szkoły podstawowej, 39% ukończyło szkołę podstawową, a 10% – szkołę realną (klasy 5–10). Losy tych młodych ludzi w największym stopniu naznaczyło świadectwo ukończenia szkoły lub jego brak. Osoby, które je posiadały zostały w wyniku analizy zakwalifikowane do grona uprzywilejowanych wśród osób objętych badaniem: pod każdym względem ich doświadczenia (dotychczasowa praktyka na rynku pracy, okres przebywania bez pracy, udział w kursach kwalifikacji zawodowej) były bardziej optymistyczne niż te, które stały się udziałem młodych ludzi nielegitymujących się świadectwem ukończenia szkoły podstawowej. Najbardziej zawikłane, beładne, pełne zakłóceń drogi przeszły młode kobiety i migranci (Prein, 2006).

Powyższe badania, przeprowadzone na grupach reprezentatywnych, umożliwiają uogólnienie wniosków z próby badawczej na całą populację młodych ludzi, którzy mają za sobą nieudane kariery szkolne (Braun, Lex, Reißig, 2018). Niemniej, jak zauważają niemieccy badacze (np. Maaz, Dumont, 2019), baza danych dotyczących warunków tranzycji do systemu kształcenia zawodowego i na rynek pracy jest raczej skromna i nadal nie pozwala na sformułowanie jednoznacznych wniosków na temat wpływu pochodzenia społecznego na usytuowanie jednostki w sektorze edukacji zawodowej. Tylko nieliczne badania podłużne uwzględniają pochodzenie społeczne młodych ludzi; także większość dostępnych statystyk zawęża się do danych dotyczących dotychczasowego wykształcenia (świadectwa szkolnego) uzyskanego przez osobę ubiegającą się o przyjęcie do systemu edukacji zawodowej. Istnieje jednak przekonanie, że posiadane świadectwo szkolne (lub jego brak) stanowią najważniejszy wskaźnik pomyślnej tranzycji z edukacji szkolnej do edukacji zawodowej. Tym samym szkolna edukacja ogólna, stojąca w silnej korelacji z pochodzeniem społecznym, determinującym zarówno długość uczestniczenia w niej (posiadanie lub nieposiadanie świadectwa ukończenia szkoły oraz typ szkoły, do której jednostka uczęszczała), jak i nabytych kompetencji, uważana jest za źródło nierówności, które z największą jaskrawością przejawiają się w momencie tranzycji do systemu edukacji zawodowej.

Kwestia związana z pochodzeniem społecznym pojawia się zresztą także w dyskusie naukowej na temat tranzycji do sektora szkolnictwa wyższego. Mimo iż odsetek studentów z rodzin nieakademickich uległ znacznemu wzrostowi, w dalszym

ciągu wykształcenie wyższe zdobywają przede wszystkim dzieci rodziców legitymujących się dyplomem ukończenia szkoły wyższej (77% do 23%) (Maaz, Dumont, 2019). Liczne badania nad pochodzeniem społecznym a decyzją odnośnie do podjęcia studiów lub zaniechania edukacji akademickiej (np. Waterman, Maaz, 2004; Becker, Hecken, 2009) dowodzą, że znaczną rolę odgrywają tzw. wtórne efekty pochodzenia społecznego (Boudon, 1974), aczkolwiek wyodrębnienie jego pierwotnych i wtórnych efektów staje się w miarę wydłużających się karier edukacyjnych zabiegiem coraz bardziej skomplikowanym ze względu na ich splot i wzajemne przenikanie się już na etapie wcześniejszych tranzycji; szczególną wagę przypisują badacze decyzji dotyczącej wyboru szkoły ponadpodstawowej (Becker, 2009; Neugenbauer, Schindler, 2012).

Analogicznie do wcześniejszych decyzji odnośnie do wyboru szkoły, także decyzja o podjęciu studiów zapada w sytuacji, gdy płynące z edukacji akademickiej korzyści zostaną oszacowane wyżej niż wiążące się z nią koszty. Studenci pokładają w edukacji akademickiej głównie nadzieję na wyższe zarobki oraz większe szanse na błyskotliwą karierę po uzyskaniu dyplomu (Lörz, Quast, Woisch, 2012). O zaniechaniu studiowania przesądzają w pierwszym rzędzie związane z nim koszty finansowe; to one w dużej mierze powodują, że studia rozpoczynają trzy z czterech formalnie uprawnionych do ich podjęcia osób (Quast i in., 2014). Większość badaczy interpretujących fenomen tranzycji ze szkoły do edukacji akademickiej wyraża przekonanie, że mimo wyraźnych postępów i ekspansji edukacyjnej, w dalszym ciągu nie udało się zlikwidować nierówności wynikających z pochodzenia społecznego (np. Mayer, Müller, Pollak, 2007; Lörz, Quast, Woisch, 2012; Leuze, Lörz, 2019). Wskazują oni nie tylko na wyższe wyniki na świadectwach maturalnych osób wywodzących się z rodzin o wyższym statusie społecznym, ale także na różnice szkolnych doświadczeń edukacyjnych, aspiracje i kulturę uczenia się wyniesione z domu rodzinnego (np. Neugenbauer, Schindler, 2012) czy różnorodność regionów, spośród których jedne dysponują lepiej rozbudowaną infrastrukturą szkolnictwa wyższego niż inne (Reimer, 2013).

## Zakończenie

W świetle niemieckich badań nad jednostkowymi karierami zawodowymi większość selekcji społecznych dokonuje się w okresach tranzycji. Na decyzje o zaniechaniu uczenia się na kolejnym szczeblu lub kontynuacji edukacji wpływ wywierają nie tylko osiągnięcia szkolne, ale przede wszystkim przynależność klasowa i związane z nią doświadczenia edukacyjne i życiowe (Becker, 2003). Poszkodowanie społeczne wynikające z pochodzenia, nawet jeśli traci w biegu edukacji szkolnej na znaczeniu, dochodzi do głosu w przebiegu karier zawodowych (Hillmert, 2017). Także w dziedzinie edukacji dorosłych ma miejsce kumulacja czynników stanowiących o poszkodowaniu edukacyjnym; wyraźnie ujawnia się w niej determinizm raz obranej (narzuconej jednostce społecznie w okresie jej dzieciństwa) ścieżki edukacyjnej. Przecież uczestnictwo w ofertach edukacyjnych w dorosłości stoi w korelacji



z certyfikatami i dyplomami uzyskanymi we wcześniejszych latach życia oraz kompetencjami kulturowymi i społecznymi, których rozwój w różny sposób warunkują agendy socjalizacyjne, krótko mówiąc: „kultura i narzucające się wraz z jej przejmowaniem sposoby rozumienia (definicje świata społecznego), umiejscawiające jednostkę w takim a nie innym miejscu struktury społecznej” (Szkudlarek, 1992, s. 26).

## Bibliografia

1. Allmendinger J. (1999), *Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs – und Sozialpolitik*, „Soziale Welt”, 50 (1), s. 35–50.
2. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland (2020). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*, wbv, Bielefeld.
3. Baas M., Philipps V., (2017) *Über Ausbildung in Arbeit? Verläufe gering gebildeter Jugendlicher w: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung* (Hrsg.), *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland*, Bertelsmann, Bielefeld.
4. Becker R. (2003), *Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explane increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany*, „European Sociological Review”, 19 (1), s. 1–24.
5. Becker R., Hecken A.E. (2009), *Higher education or vocational traning? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser*, „Acta Sociologica”, 52, s. 25–45.
6. Becker M., (2009), *Kognitive Leistungsentwicklung in differenziellen Lernumwelten: Effekte des gegliederten Sekundarschulsystems in Deutschland*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
7. Berger P.A., Keim S., Klärner A., (2010), *Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe?*, w: G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (s. 37–51), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
8. Braun F., Lex T., Reißig B., *Übergangsforschung*, (2018), w: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (t. II, s. 1297–1320), Springer VS, Wiesbaden.
9. Bohmeyer A. (2011), *Bildung und Gerechtigkeit. Ethische Reflexionen des normativ imprägnierten Bildungsdiskurses*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung”, 2, s. 24–26.
10. Bourdieu P., (1984), *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge& Kegan Paul, London.
11. Boudon R., (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality*, Wiley, New York.
12. Bude H., Willisch A., (2008), *Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“*, Suhkamp, Frankfurt am Main.
13. Butterwegge Ch., (2019), *Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung von (Kinder-)Armut in Deutschland*, w: G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (s. 743–767), Springer VS, Wiesbaden.
14. Dederich M., Schnell M.W. (Hrsg.), (2014), *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik*, transcript, Bielefeld.
15. Dobrzyniak M., (2021), *Odnaleźć się w tranzycji*. Wydawnictwo SGGW, Warszawa.
16. Gomolla M., Radtke F.O., (2002), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
17. Hillmert S., (2017), *Bildung und Lebenslauf – Bildung im Lebenslauf*, w: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (s. 215–235), Springer VS, Wiesbaden.

18. Kasperek-Golimowska E. (2012), *Nadzieja i optymizm vs zwątpienie i pesymizm w kontekście „dobrego życia” w kulturze konsumpcji*, „Studia Edukacyjne”, 19, s. 179–213.
19. Keim S., Klärner A., Knabe A., Berger P.A., (2019), *Soziale Folgen von Bildungsarmut*, w: G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (s. 585–602), Springer VS, Wiesbaden.
20. Kley A., Böhm A., Schönleben M. (2011), *Ethik – Anerkennung – Gerechtigkeit. Philosophische, literarische und gesellschaftliche Perspektiven*, Fink, Paderborn.
21. Kot P. (2018), *Związek samooceny ze skutecznością tranzycji z edukacji na rynek pracy*, „Polskie Forum Psychologiczne” XXIII (1), s. 72–87.
22. Lex T., (1997), *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung*, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.
23. Leuze K., Lörz M., (2019), *Bildungsverläufe im Hochschulbereich*, w: O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C.K. Spieß, K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (s. 629–661), Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
24. Lörz M., Quast H., Woisch A., (2012), *Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege, Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabschluss*, „HIS, Forum Hochschule” 5.
25. Maaz K., (2002), *Ohne Ausbildungsabschluss in der BRD und DDR*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
26. Maaz K., Dumont H. (2019), *Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht*, w: O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C.K. Spieß, K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (s. 299–332), Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
27. Mayer K.U., Müller W., Pollak R., (2007), *Germany: Institutional change and inequalities of access in higher education*, w: Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (Eds.), *Stratification in higher education A comparative study* (s. 240–265), Stanford University Press, Stanford.
28. Moosbrugger R., Bacher J., Kupfer A., Prandner D. (2019), *Bildungsarmut und politische Teilhabe*, w: G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (s. 555–582), Springer VS, Wiesbaden.
29. Nachtwey O. (2016), *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*, Suhrkamp, Berlin.
30. Neugenbauer M., Schindler S., *Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects in entering university in Germany*, „Acta Sociologica” 2012, 55, s. 19–36.
31. *Model funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SC-WEW)* (2021), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
32. Payne A., Phillips N. (2011), *Rozwój*. Przekład M. Dera. Wydawnictwo Sic! Warszawa.
33. Prein G., (2006), *Schulerfahrungen und Berufsverläufe benachteiligter Jugendlicher*, w: H. Förster, R. Kuhnke, J. Skrobaneck (Hrsg.), *Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen* (s. 27–61), Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.
34. Quast H., Scheller P., Lörz M. (2014), *Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss*, „HIS, Forum Hochschule” 9.
35. Quenzel G., Hurrelmann, K., (2019), *Handbuch Bildungsarmut*. Springer VS. Wiesbaden.
36. Reimer D. (2013), *Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule*, w: R. Becker, A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (s. 405–429), VS Verlag, Wiesbaden.

37. Schaller F. (2020), *Die Politik der Bildungsarmut. Schul – und Bildungspolitik in Deutschland seit PISA*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2020.
38. Savickas M.L. (2012), *Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century*. „Journal of Counseling and Development”, 90 (1), s. 13–19.
39. Solga H. (2005), *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschance gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*, Budrich, Opladen.
40. Stojanov K. (2008), *Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA: eine exemplarische Untersuchung*, „Zeitschrift für Qualitative Forschung”, 9 (1–2), s. 209–230.
41. Szkudlarek, T., Śliwerski, B. (1992), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
42. Walther A., Stauber B., (2018), *Bildung und Übergänge*, w: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (t. II, s. 905–922), Wiesbaden, Springer VS.
43. Watermann R., Maaz K., (2004), *Studierneigung bei Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien*, w: O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein, O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien* (s. 403–450), Leske + Budrich, Opladen.

**prof. dr hab. Ewa Przybylska**

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie