

Marek Kwiek

---

---

## Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna. Szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa w Polsce

**STRESZCZENIE.** W tekście analizujemy ekspansję edukacyjną z jednej strony i redukcję nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego z drugiej. Na podstawie rozległego materiału empirycznego (Badanie EU-SILC: *European Union Survey on Income and Living Conditions*) pokazujemy, że międzypokoleniowe wzorce przekazywania wykształcenia i (grup) zawodów są nadal niezwykle silne we wszystkich badanych systemach europejskich, w tym w Polsce. Edukacja wyższa w gospodarkach opartych na wiedzy jest głównym kanałem międzypokoleniowego awansu społecznego. Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna odzwierciedla poziom równości szans: młodsze pokolenia w większym stopniu „dziedziczą” wykształcenie i „dziedziczą” zawody po swoich rodzicach w mniej ruchliwych społeczeństwach, a w mniejszym stopniu – w społeczeństwach bardziej ruchliwych. Pokazujemy, że wyższe wykształcenie i najlepiej finansowo wynagradzane zawody są w Polsce „dziedziczone” częściej niż w większości krajów europejskich, z wyjątkiem krajów postkomunistycznych. Podczas gdy okres ekspansji edukacyjnej istotnie zwiększył sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego w Polsce, awans społeczny widziany z perspektywy długofalowej zmiany między pokoleniami jest wciąż ograniczony. Dla młodych osób pochodzących z biedniejszych i gorzej wykształconych warstw społecznych szanse na uzyskanie wyższego wykształcenia oraz na pracę w zawodach dla wysoko wykwalifikowanych „białych kołnierzyków” są bardzo niskie. Dzieje się tak we wszystkich systemach europejskich, a szczególnie w systemach środkowoeuropejskich. W Polsce odsetek osób mających wyższe wykształcenie, których rodzice posiadali podstawowe wykształcenie, wynosi jedynie 6%.

**SŁOWA KLUCZOWE:** międzypokoleniowa ruchliwość społeczna, europejskie szkolnictwo wyższe, EU-SILC, perspektywa zdolności, przejście od edukacji do rynku pracy

### Wprowadzenie

W prezentowanym tekście omówimy najpierw konteksty teoretyczne, w tym: dostęp do szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w ramach teoretycznej „perspektywy zdolno-

ści”, której dali początek Amartya Sen i Martha C. Nussbaum; ruchliwość społeczną w dwóch wymiarach: „dziedziczenie” poziomu wykształcenia i „dziedziczenie” grup zawodów; wyższe wykształcenie jako „dobro pozycyjne” oraz ekspansję szkolnictwa wyższego i premię płacową za wykształcenie. Następnie zaprezentujemy wyniki badań prowadzonych na podstawie materiału empirycznego pochodzącego z europejskiego badania dochodów i warunków życia (*European Union Survey on Income and Living Conditions*, EU-SILC): zajmiemy się ilorazem szans dziedziczenia edukacji i zawodu w ujęciu międzypokoleniowym, międzypokoleniowym dziedziczeniem wykształcenia, dziedziczeniem zawodu oraz ruchliwością międzypokoleniową i ekspansją edukacyjną. Na koniec przedstawimy wnioski i kierunki dalszych badań.

## 1. Konteksty teoretyczne

### 1.1. Dostęp do szkolnictwa wyższego

Od kilkudziesięciu lat w europejskich systemach szkolnictwa wyższego następuje intensywne ekspansja ilościowa. W większości krajów europejskich rosną zarówno współczynniki skolaryzacji, jak i liczba studentów. W związku z tym nasuwają się następujące pytania: Czy dzięki temu rosną również szanse młodych ludzi z niższych warstw społecznych na podjęcie (a potem ukończenie) studiów? Czy w warunkach umasowienia szkolnictwa wyższego szanse młodych osób rzeczywiście rosną w zestawieniu ze względnie rosnącymi szansami osób z warstw wyższych? Czy całkowita ruchliwość społeczna i względna ruchliwość społeczna warstw dotąd niedostatecznie reprezentowanych w szkolnictwie wyższym rosną w tym samym tempie? Zmieniającą się ruchliwość społeczną można ujmować w sposób względny – w stosunku do udziału poszczególnych warstw społecznych w populacji jako całości. Ruchliwość społeczna w europejskich gospodarkach coraz bardziej opartych na wiedzy jest silnie związana ze sprawiedliwym (*fair*) dostępem do szkolnictwa wyższego. A pytania o nierówności w dostępie do niego są dzisiaj zadawane najczęściej w kontekście ekspansji systemów edukacji:

Najważniejsze pytanie o ekspansję edukacyjną dotyczy tego, czy redukuje ona nierówności, zapewniając wyższe szanse osobom z warstw upośledzonych, czy też je zwiększa, zwiększając nieproporcjonalnie szanse tych, którzy już są uprzywilejowani (Arum, Gamoran i Shavit 2007: 1).

Ekspansja edukacyjna w większości przebadanych krajów europejskich, jak się wydaje, stopniowo redukuje nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego. Dzięki niej na uczelniach jest więcej studentów z niższych warstw społecznych niż kiedykolwiek przedtem w historii powojennego szkolnictwa wyższego. Więcej też

niż wcześniej pojawia się absolwentów, których rodzice legitymują się wykształceniem podstawowym. Ich szanse na wejście do systemów szkolnictwa wyższego rosną dziś w całej Europie, jednak – jak pokazują prezentowane tu badania – wciąż są bardzo małe. Międzypokoleniowe wzorce przekazywania wykształcenia wciąż okazują się niezwykle sztywne we wszystkich systemach europejskich – dzieci osób słabo wykształconych same są zazwyczaj słabo wykształcone, zaś dzieci osób dobrze wykształconych w większości uzyskują wyższe wykształcenie. Podobne wzorce strukturalne można dostrzec w obszarze wykonywanych zawodów – dzieci osób pracujących w najlepszych i najlepiej płatnych zawodach w większości wchodzi do najlepszych zawodów, zaś dzieci tych zajmujących się gorszymi i gorzej płatnymi pracami znajdują zatrudnienie w gorszych zawodach. Dzieje się tak we wszystkich krajach europejskich (przy czym przez „najlepsze” rozumiemy tu zawody strukturalnie podobne i powiązane zarówno z przeciętnymi zarobkami klasy średniej, jak i z jej stylem życia w Europie).

Sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego powiązaliśmy tu empirycznie z pochodzeniem społecznym studentów, analizowanym z dwóch równoległych perspektyw: edukacyjnej i zawodowej przeszłości ich rodziców, przebadanych w ramach dużej europejskiej bazy danych EU-SILC.

W literaturze badawczej i literaturze z obszaru polityki publicznej przyjmuje się, że jeszcze przez wiele lat główne systemy szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej będą się poszerzać (Altbach, Reisberg i Rumbley 2010; King 2004; Trow 2010; Attewell i Newman 2010; KE 2011). Poszerzające się systemy, mówiąc ogólnie, przyczyniają się do społecznej inkluzji i większej równości w dostępie do szkolnictwa wyższego, ponieważ zwiększa się edukacyjny tort do podziału. Jak stwierdzono w niedawnym rozległym międzynarodowym badaniu stratyfikacji społecznej, epoka ekspansji „udostępnia wartościowe dobro szerszemu zakresowi populacji” (Arum, Gamoran i Shavit 2007: 29). Więcej młodych ludzi ze wszystkich warstw społecznych podejmuje się studiowania i więcej kończy studia. Jednocześnie (w kontekście wysokich opłat za czesne w Wielkiej Brytanii),

[p]roblemem pozostaje to, że młodzi ludzie z biedniejszych warstw społecznych są niedostatecznie reprezentowani w stosunku do swojego udziału w populacji jako całości. Potrzeba dalszego zwiększania uczestnictwa studentów z biedniejszych środowisk [...] pozostaje zatem palącą kwestią polityczną (Vignoles 2013: 112).

W dyskursie o gospodarce opartej na wiedzy ekspansja systemów szkolnictwa wyższego zajmuje istotne miejsce. Wysokie współczynniki skolaryzacji w UE w ciągu ostatniej dekady były traktowane przez Komisję Europejską jako główny cel polityczny, przynajmniej od momentu ogłoszenia strategii lizbońskiej w 2000 r. W niedawnym wydanym komunikacie Komisji Europejskiej podkreślono raz jeszcze, że współczynniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym w Europie są

wciąż w dużej mierze niewystarczające, by sprostać projektowanemu wzrostowi prac intensywnie wykorzystujących wiedzę, by umocnić zdolność Europy do korzystania z globalizacji oraz by podtrzymać europejski model społeczny (KE 2011a: 3).

Analiza danych empirycznych pochodzących z 27 krajów UE (jak i szerzej, z krajów należących do OECD) pokazuje, że ekspansja edukacyjna w całym rozwiniętym świecie w ostatnich dwóch dekadach znajduje się w szczytowym punkcie. (Implozja systemów edukacyjnych będzie w przyszłej dekadzie poważnym problemem politycznym i społecznym jedynie w kilku krajach: przede wszystkim w Polsce w ramach UE oraz w Korei i Japonii. Te trzy kraje są wyjątkami od zasady, według której możemy oczekiwać dalszej ekspansji edukacji na wyższym poziomie; por. Kwiek 2013.) Ekspansja ta ma kilka nowych wymiarów, które mogą obejmować w różnym stopniu, w zależności od danego kraju, nietradycyjne ścieżki dostępu do szkolnictwa wyższego (dostęp uwzględniający wcześniejszą pracę), nietradycyjny wiek studentów (rosnący odsetek starszych studentów), krótsze programy studiów (studia licencjackie zamiast magisterskich) oraz większy dostęp do kształcenia dla dorosłych i kształcenia przez całe życie. Ekspansja w Europie obejmuje więc zarówno nowych, jak i powracających studentów, pracujących przed studiami i pracujących w ich trakcie, i wreszcie studiujących krócej niż w przeszłości. Oczekuje się również, że społeczna podstawa systemów szkolnictwa wyższego będzie się dalej poszerzać, czyli nadal będą rosły europejskie współczynniki skolaryzacji.

Punktem wyjścia w naszych badaniach na temat równości dostępu do szkolnictwa wyższego młodych Europejczyków może być – w obszarze polityki publicznej – komunikat londyński do procesu bolońskiego (2007), w którym mówi się, że „populacja studentów [...] powinna odzwierciedlać różnice naszej populacji” (London Communiqué 2007).

Międzynarodowe porównania dotyczące sprawiedliwego dostępu do szkolnictwa wyższego oraz jego zmieniających się z czasem wzorców można pokazać na podstawie europejskiej bazy danych EU-SILC, a zwłaszcza jej modułu z 2005 r. dotyczącego „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

Sprawiedliwość dostępu do szkolnictwa wyższego, czy mówiąc inaczej: bardziej otwarta międzypokoleniowa społeczna ruchliwość zapośredniczona w edukacji wyższej, jest pozytywnie skorelowana z rozwojem kapitału ludzkiego (a także z rozwojem ludzkich zdolności, analizowanych szeroko w ramach konkurencyjnego podejścia do edukacji: *capabilities approach*). Jak wiadomo z wieloletnich badań porównawczych przeprowadzanych przez Bank Światowy i OECD, zarówno długoterminowe koszty społeczne, jak i długoterminowe koszty finansowe związane z porażką edukacyjną są niezwykle wysokie – osoby niepotrafiące w pełni partycypować społecznie i gospodarczo w życiu swoich społeczeństw generują wyższe koszty w obszarach opieki zdrowotnej, opieki społecznej czy bezpieczeństwa. Sprawie-

dliwy dostęp do szkolnictwa wyższego poprawia spójność społeczną oraz wzmacnia społeczne zaufanie, zwiększa też poziom demokratycznego uczestnictwa (a wszystkie te wymiary są systematycznie mierzone przez OECD za pomocą konkretnego zestawu wskaźników). Istnieje pozytywna korelacja między najwyższym poziomem osiągniętego wykształcenia a demokratyczną partycypacją, wzorcami głosowania w wyborach, poziomem indywidualnego zdrowia oraz innymi wskaźnikami dobrostanu. Takie wymiary podkreślają podejścia oparte na teorii kapitału ludzkiego.

## 1.2. Perspektywa zdolności (*capabilities approach*) – wprowadzenie

Jednak te same pozytywne korelacje są pokazywane w odmiennym słowniku nauk społecznych opartym na odrębnych podstawowych zasadach – w ramach przywoływanej tu skrótowo „perspektywy zdolności” (*capabilities approach*). Perspektywa zdolności – jako perspektywa „alternatywna” (Schneider i Otto 2009: 8; por. Walker 2006: 144) oraz „fundamentalna alternatywa dla neoliberalizmu” (Otto i Ziegler 2010: 232) – podkreśla, że wykształcenie jest „czymś dalece odmiennym od kapitału ludzkiego”, „rozszerza zestaw wartościowych wyborów”, „wpływa na demokratyczną zmianę społeczną przez formowanie głosów krytycznych”, „zakłada obowiązki względem innych”, „wymaga pedagogicznego procesu wolności”, „sprzyja sprawczości i dobrostanowi” (Walker 2010: 159-167; por. Otto i Ziegler 2010; Nussbaum 2010; Walker i Unterhalter 2007). To, co Melanie Walker określa mianem podstawowych składników „sprawiedliwej edukacji”, znacznie trudniej poddaje się pomiarowi niż to, co podlega tradycyjnemu zestawowi wskaźników OECD stworzonemu na podstawie idei kapitału ludzkiego. Różnica między perspektywą kapitału ludzkiego a perspektywą zdolności w podejściu do edukacji jest jasna – w perspektywie kapitału ludzkiego,

jeśli wykształcenie czyni kogoś lepszym wytwórcą zdolnym do większego wkładu w dochód narodowy, wówczas proces kształcenia uznaje się za pomyślny. Natomiast w perspektywie zdolności podstawa kapitału ludzkiego w wykształceniu jest użyteczna, jednak ograniczona (Walker 2010: 159).

Jak twierdzą Melanie Walker i Elaine Unterhalter (2007: 17), szczególną siłą drzemiącą w perspektywie zdolności jest to, że

nie określa jednej wersji dobrego życia, ale pozwala na różnorodność w wyborach sposobów życia, które możemy uznać za wartościowe. Perspektywa ta podkreśla znaczenie zdolności – nie dysponuje pojedynczą ideą ludzkiego rozwoju, ale całym zakresem możliwości oraz przykłada szczególną wagę do sprzyjania wartościowym wyborom.

Perspektywa zdolności, w odróżnieniu od perspektyw skupionych na zasobach, ukazuje relację między zasobami posiadanymi przez ludzi a tym, co mogą z nimi zrobić. W konsekwencji zdolności danej osoby odnoszą się do alternatywnych kombinacji sposobów funkcjonowania, które dana osoba jest w stanie osiągnąć. Jak podkreślają Harry Brighouse i Elaine Unterhalter (2010), broniąc perspektywy zdolności przed zastrzeżeniami sformułowanymi przez Thomasa Pogge'a:

Jedną z najbardziej oczywistych przewag perspektywy zdolności nad jej konkurentkami jest jej wrażliwość na nierówności w przyrodzonych uposażeniach. Wartość zasobu jest najczęściej definiowana bez uwzględnienia tego, co jego posiadacz może z nim zrobić; perspektywa zdolności zawsze ukazuje to, jak dobrze jednostka jest w stanie przekształcać swój pakiet zasobów w sposoby funkcjonowania (Brighouse i Unterhalter 2010: 75).

Należy tu jednak poczynić pewną uwagę. Perspektywa kapitału ludzkiego dostarcza zarówno idee, podstawowy słownik, jak i powiązane dane empiryczne w ramach dużych baz danych dotyczących szkolnictwa wyższego od ponad 40 lat. W odróżnieniu od tego perspektywę zdolności zaczęto stosować w kontekście szkolnictwa wyższego stosunkowo niedawno (por. Walker 2006; 2010; Flores-Crespo 2007; Unterhalter 2010; 2013; Brighouse 2010; Boni i Walker 2013). Chociaż Amartya Sen nigdy nie skupiał się na uniwersytetach, Martha C. Nussbaum (2010) znalazła się już w awangardzie amerykańskich rozważań o szkolnictwie wyższym. Perspektywa zdolności mogłaby więc teoretycznie zapewnić nowe narzędzia intelektualne do radzenia sobie z problemami szkolnictwa wyższego, w tym z kwestiami równości w dostępie do edukacji i społecznej ruchliwości. Jak podsumowuje Melanie Walker (2006: 144), perspektywa zdolności

wskazuje na problem oraz podsuwa praktyczne podejście. Wymaga nie tylko tego, że będziemy mówić o zmianie i ją teoretyzować, lecz także tego, żebyśmy byli zdolni do wskazania na nią i dokonywania jej przez skoncentrowanie na sposobach bycia i działaniach osiągniętych w ramach oraz przez edukację wyższą.

Choć nie wydaje się, by perspektywa zdolności wносиła dziś wiele do badań nad szkolnictwem wyższym głównego nurtu, a wspólnota badaczy stosujących ją w obszarze szkolnictwa wyższego jest mała i ograniczona do kilku krajów, to jej potencjał nie powinien być lekceważony. Jak dotąd zarówno liczba książek, jak i artykułów łączących, niekiedy pośrednio, szkolnictwo wyższe i perspektywę zdolności jest niewielka – do końca 2013 r. ich całkowita liczba dostępna w języku angielskim nie przekraczała 50, w dodatku najczęściej pochodziła od tych samych badaczy. Jednakże badania nad szkolnictwem wyższym jako obszar badawczy zawsze były otwarte na wpływy nowych perspektyw teoretycznych i metodologicznych. Przyszłość pokaże, czy perspektywa zdolności może wnieść coś interesującego do tego obszaru oraz czy perspektywy ludzkiego rozwoju i zdolności są w istocie tak

potężne, by zasilać „ustawodawstwo i praktyki” z zakresu szkolnictwa wyższego (Boni i Walker 2013: 7). Jak podkreślają Alejandra Boni i Melanie Walker (2013: 5): „wartości związane z ludzkim rozwojem, zdolności, sprawstwo – wszystkie one są zasadniczymi wartościami, jeśli chcemy stworzyć na nowo wizję uniwersytetu, wizję wychodzącą poza przygotowywanie ludzi do stania się częścią siły roboczej”.

Wpływ perspektywy zdolności na politykę państwa dobrobytu, w odróżnieniu od jej wpływu na badania nad szkolnictwem wyższym, może już w tym momencie być istotny, stając się w niektórych krajach (np. w Niemczech) częścią „oficjalnej agendy politycznej” (Otto i Ziegler 2010: 232). Wydaje się, że perspektywa zdolności może służyć zmianie społecznych praktyk, a nie tylko lub nie wyłącznie teoretyzowaniu na ich temat. Taką możliwość podpowiada Walker (2010: 168), twierdząc, że „formowanie się zdolności w ramach i przez edukację może poszerzyć możliwości i zakres walki przeciwko nierównościom. Może ukierunkować się na globalną sprawiedliwość”, szczególnie gdy w społeczeństwach europejskich ma miejsce efekt „wahadła Polanyi’ego” (ruch w tę i z powrotem między państwem a rynkiem; por. Boni i Walker 2013: 22-24).

Co interesujące, Elaine Unterhalter i Vincent Carpentier (2010: 3-9) odnoszą się do kwestii nierówności w obrębie edukacji wyższej nie jako do „dylematu”, ale „tetralematu”, na gruncie którego można wskazać, co należy robić w czterech zamiast w dwóch różnych kierunkach. Tetralemat szkolnictwa wyższego czy też cztery różne komponenty prowadzące szkolnictwo wyższe w odmiennych kierunkach są następujące: wzrost gospodarczy, równość, demokracja i trwałość (*sustainability*). Pytanie jest zatem następujące: w jaki sposób możemy jednocześnie utrzymywać aspiracje dotyczące tych czterech obszarów? Każdy z nich popycha szkolnictwo wyższe w innym kierunku, tak że stawianie na jeden z wymiarów oznacza zawsze „pójście na kompromis lub porzucenie co najmniej jednego z pozostałych” (Boni i Walker 2013: 16). Równość (oraz nierówność) znajduje się w samym centrum tego tetralematu, a nierówność powoduje niestabilność, która może podważać demokrację. A bez dobrze wykształconych obywateli żadna demokracja nie pozostanie stabilna (Nussbaum 2010: 10).

Sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego oraz społeczna ruchliwość uzyskiwana dzięki edukacji na poziomie wyższym jest najważniejszą częścią owego tetralematu. Jak twierdzą Unterhalter i Carpentier (2010: 16): „szkolnictwo wyższe jest zarówno potencjalnym źródłem, jak i rozwiązaniem nierówności, z którymi się dzisiaj mierzymy”. Napięcia rodzące się między perspektywą kapitału ludzkiego a perspektywą zdolności w myśleniu o szkolnictwie wyższym nie są dzisiaj duże; jednak ich potencjał rośnie wraz ze świadomością, że masowe szkolnictwo wyższe zaciera część dawnych nierówności (w dostępie), a zarazem otwiera nowe (w punktach dostępu – zawarte w pytaniu nie o to, czy młodzi ludzie studiują, ale co i gdzie studiują). Zmienia się przy tym wyraźnie szkolnictwo wyższe i jego kadra w Europie – główną misją najlepszych uczelni stają się badania naukowe (Kwiek 2015e),

zaniedbywane w Polsce zwłaszcza przez pierwszych piętnaście lat transformacji, kiedy przede wszystkim w „miękkich” obszarach nauki misja badawcza podlegała procesom „deinstytucjonalizacji” (Kwiek 2012a); rośnie znaczenie nierówności w akademickiej produkcji wiedzy między kadrą najbardziej produktywną i pozostałą (Kwiek 2015g), co z kolei wywołuje konflikty międzypokoleniowe w uczelniach (Kwiek 2015a; 2015c). Uniwersytety są reformowane w ramach szerszych reform sektora publicznego (Kwiek 2015f), przy czym istotnie maleje rola kolegalności w zarządzaniu – w Polsce tradycyjnie bardzo silna (Kwiek 2012b; 2015d). Uniwersytety i kadra akademicka coraz mocniej odczuwają funkcjonowanie w warunkach rosnącej konkurencji. Zmiany te jednak trudno oddaje się w słowniku proponowanym przez perspektywę zdolności.

### 1.3. Ruchliwość społeczna – dziedziczenie poziomu wykształcenia i zawodów

Edukacja, a w gospodarkach opartych na wiedzy szczególnie edukacja wyższa, jest głównym kanałem międzypokoleniowego awansu społecznego. Pozwala jednostkom na przekraczanie ograniczeń klasowych między pokoleniami. W największym uproszczeniu: edukacja wyższa umożliwia międzypokoleniową ruchliwość społeczną w większym stopniu w społeczeństwach bardziej sprawiedliwych niż w społeczeństwach mniej sprawiedliwych.

Sprawiedliwe czy ruchliwe społeczeństwo jest pojęciem relacyjnym (czy też pozycyjnym) – niektóre społeczeństwa są w oczywisty sposób bardziej sprawiedliwe i ruchliwe od innych. Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna odzwierciedla poziom równości szans. Młodsze pokolenia w większym stopniu „dziedziczą” wykształcenie i „dziedziczą” zawody po swoich rodzicach w mniej ruchliwych społeczeństwach, w mniejszym zaś stopniu – w bardziej ruchliwych. Przyszłość edukacyjna i zawodowa młodych Europejczyków wygląda inaczej w bardziej niż w mniej ruchliwych społeczeństwach europejskich. Jak definiuje to OECD (2010a: 4):

Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna odnosi się do relacji między społeczno-ekonomicznym statusem rodziców a statusem, jaki ich dzieci osiągną jako dorośli. Mówiąc inaczej, ruchliwość międzypokoleniowa odzwierciedla skalę, według której jednostki poruszają się w górę (lub w dół) drabiny społecznej w porównaniu z ich rodzicami. Dane społeczeństwo można uznać za bardziej lub mniej ruchliwe w zależności od tego, czy powiązania między społecznym statusem rodziców i dzieci jako dorosłych są luźniejsze czy ściślejsze. W stosunkowo nieruchliwych społeczeństwach płaca, wykształcenie i wykonywany zawód jednostek wydają się ściśle powiązane z płacą, wykształceniem i wykonywanym zawodem ich rodziców.

W większości systemów szkolnictwa wyższego w Europie legitymowanie się wyższym wykształceniem prowadzi do „lepszyc prac” oraz większych szans życio-



wych (na temat „dobrych miejsc pracy” na przykładzie struktury zawodowej USA pisze Holzer i in. 2011). Niemniej z teoretycznej perspektywy „dóbr pozycyjnych” (*positional goods*), rozwijanej od lat 70. XX wieku przez brytyjskiego ekonomistę Freda Hirscha, w każdym społeczeństwie istnieje zawsze „społeczne przeludnienie” – liczba dobrych miejsc pracy (np. prestiżowych miejsc pracy dla „białych koźnierzyków”, związanych z wysokimi zarobkami i stabilnym stylem życia klasy średniej) jest zawsze ograniczona, a najlepsze miejsca zatrudnienia są zawsze trudno dostępne, niezależnie od tego, jak dobrze byłaby wykształcona siła robocza (Hirsch 1976; jedyny polski tekst o dobrach pozycyjnych w kontekście szkolnictwa wyższego: Stankiewicz 2014).

Nie ma bezpośredniego przełożenia dużej liczby wykształconych pracowników na dużą liczbę dobrych miejsc pracy, chociaż dawniej, przed nastaniem masowego szkolnictwa wyższego, zachodziła tego typu korelacja. Jak się wydaje, pierwszeństwo ma struktura gospodarki, a nie wykształcenie pracowników, ponieważ to gospodarka wytwarza miejsca pracy zajmowane przez (mniej lub bardziej wykształconych) pracowników, a nie odwrotnie. Społeczeństwa europejskie, zainteresowane umiejętnościami i miejscami zatrudnienia, powinny pamiętać, że wykształcenie wyższe jest w ogromnym stopniu dobrem pozycyjnym – można je definiować przez pozycję jego posiadaczy jedynie względem innych funkcjonujących na rynku pracy. Ekspansja edukacyjna prowadzi do zwiększenia liczby osób mających wysokie kwalifikacje, natrafiających na coraz większe trudności w znajdowaniu stałych miejsc zatrudnienia właściwych klasie średniej w całym rozwiniętym świecie.

Związek ekspansji szkolnictwa wyższego z miejscami pracy tradycyjnie związanymi z jego absolwentami jest tematem badawczym o dużym ładunku politycznym i ideologicznym. O ile prawo do wyższego wykształcenia staje się w Europie coraz szerzej prawem przyznawanym powszechnie w ramach prowadzonej przez państwa europejskie polityki demokratyzacji szkolnictwa wyższego, o tyle prawo do związanej tradycyjnie z wyższym wykształceniem dobrej pracy (i dochodów tradycyjnie związanych z poziomem życia klasy średniej) staje się coraz bardziej prawem iluzorycznym.

O pierwszym prawie decydują państwa (i za nie najczęściej płacą, przy czym jedynym europejskim wyjątkiem jest część Wielkiej Brytanii objęta społecznym eksperymentem wysokich opłat za czesne), a o drugim decyduje poziom rozwoju gospodarczego i struktura gospodarki. Innymi słowy, nawet jeśli jako społeczeństwo wszyscy będziemy mieli wyższe wykształcenie, to i tak nie znajdzie się wystarczająca liczba odpowiednich do tego wykształcenia miejsc pracy. Dlatego też idea wykształcenia jako dobra pozycyjnego ma znaczenie zarówno z uwagi na poziom wykształcenia (wyższe *vs.* inne), jak i kierunek studiów; oprócz tego, „czy” wyższe wykształcenie, liczy się również to, „jakie” wyższe wykształcenie, a także – z perspektywy globalnej – wykształcenie wyższe, ale w powiązaniu z miejscem uzyskania dyplomu. W takim kontekście tradycyjne w badaniach nad stratyfikacją społeczną

pytanie o dostęp do szkolnictwa wyższego staje się coraz bardziej pytaniem o dostęp do typu studiów, ich kierunku oraz miejsca ich podjęcia i ukończenia (czyli pytaniem nie o *access*, ale o *access to what?*).

Ekspansja edukacyjna na rynkach pracy już nasyconych absolwentami szkół wyższych powoduje odmienne konsekwencje niż ekspansja edukacyjna na rynkach pracy, które są wciąż dalekie od stanu nasycenia (najlepszym przykładem jest wysoka premia płacowa za wyższe wykształcenie w Polsce i niska w krajach nordyckich). Kraje Europy Środkowej wciąż mają przeciętnie mniej wykształconą siłę roboczą, w związku z czym – jak można założyć – premia płacowa za wyższe wykształcenie jest tam wyższa. Dodatkowo niefinansowa premia za wyższe wykształcenie obejmuje np. niski poziom bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych połączony ze względnie szybkim przechodzeniem od bezrobocia do zatrudnienia, jak pokazują analizowane przez nas dane.

#### 1.4. Wyższe wykształcenie jako „dobro pozycyjne”

Wszelkie badania, w tym prezentowane tu badania oparte na danych z poziomu mikro zgromadzone w EU-SILC, powinny zatem uwzględniać możliwe ograniczenia indywidualnych korzyści z osiągnięć związanych z poziomem wyższego wykształcenia jako jednostkowej ochrony przed bezrobociem albo jednostkowej strategii życiowej wiodącej do tradycyjnego stylu życia klasy średniej.

Z perspektywy teoretycznej, w której kwalifikacje związane z wyższym wykształceniem są „dobraami pozycyjnymi” (a zbiorowe i publiczne korzyści z ekspansji edukacyjnej coraz bardziej przekładają się na korzyści indywidualne i prywatne), owe indywidualne korzyści nie wydają się rosnać. W niektórych systemach europejskich, na co wskazują dane OECD, premia płacowa za wyższe wykształcenie w skali globalnej w ostatniej dekadzie była stale wysoka i rosąca – tak było w postkomunistycznych gospodarkach Europy Środkowej, takich jak Polska, Czechy, Słowacja czy Węgry. W innych systemach, gdzie ekspansja edukacyjna zaczęła się (znacznie) wcześniej, premia płacowa za wyższe wykształcenie jest znacznie niższa oraz stabilna czy wręcz malejąca (np. w krajach nordyckich). Istnieje kilka wzajemnie powiązanych wyjaśnień. Jednym z nich jest argument zakorzeniony w teorii „dóbr pozycyjnych”, w której przewaga wynikająca z kwalifikacji związanych z wyższym wykształceniem na rynku pracy jest względna bądź pozycyjna – jeśli zbiorowe wysiłki stale rosącej liczby młodych ludzi idą w tym samym kierunku, to jednostkowe korzyści z indywidualnie racjonalnych strategii życiowych nie prowadzą do oczekiwanych rezultatów (Brown i Lauder 2010; 2011; Hirsch 1976). Z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia dziś w wielu krajach europejskich – wykształcenie wyższe staje się warunkiem koniecznym posiadania statusu społecznego i materialnego klasy średniej, ale coraz częściej nie jest już warunkiem wystarczającym. Rosnącemu odsetkowi osób z wyższym wykształceniem grozi pozostawanie poza tradycyjną

klasą średnią w przyszłości – status materialny kolejnego pokolenia może być niższy niż status pokolenia rodziców, mimo powszechności lepszego (czyli wyższego) wykształcenia.

Bazy danych EU-SILC dają możliwość porównawczego studiowania nierówności w dostępie do edukacji na wyższym poziomie w całej Europie – porównywania tych młodych Europejczyków, których ojciec (i/lub matka) posiadał(a) kwalifikacje związane z wyższym wykształceniem, z tymi, których ojciec (i/lub matka) posiadał(a) niższe kwalifikacje. Według naszych założeń w bardziej sprawiedliwych systemach edukacyjnych nie tylko trajektorie edukacyjne młodych Europejczyków o różnym pochodzeniu społecznym będą do siebie bardziej zbliżone, ale podobne będą także ich trajektorie na rynku pracy. Natomiast w mniej sprawiedliwych systemach edukacyjnych trajektorie edukacyjne oraz te odnoszące się do rynku pracy dla młodych Europejczyków o różnym pochodzeniu społecznym będą wyraźnie odmienne. W skrócie: szanse młodych Europejczyków pochodzących z niższych warstw społecznych na osiągnięcie wyższego wykształcenia okażą się bardziej zbliżone do szans młodych Europejczyków z wyższych warstw społecznych w bardziej sprawiedliwych systemach edukacyjnych (i tym samym w bardziej sprawiedliwych społeczeństwach). Wyższe wykształcenie będzie mniej zależne od międzypokoleniowego „dziedziczenia”, tzn. od wykształcenia rodziców (ojca, matki lub obojga) w bardziej sprawiedliwych systemach i społeczeństwach, zaś bardziej zależne – w systemach i społeczeństwach mniej sprawiedliwych.

We względnie sprawiedliwych systemach (otwartych, cechujących się dużą społeczną ruchliwością) rola pochodzenia społecznego jest mniej istotna niż w systemach mniej sprawiedliwych (mniej otwartych, cechujących się mniejszą społeczną ruchliwością). Na gruncie nauk społecznych toczą się dyskusje na temat tego, co w kontekście dostępu do szkolnictwa wyższego oznaczałaby „sprawiedliwość” i „uczciwość” (*justice* i *fairness*) oraz co oznacza „otwartość” szkolnictwa wyższego prowadząca do wyższego poziomu międzypokoleniowej ruchliwości społecznej. Bazy danych EU-SILC pozwalają na studiowanie zarówno „dziedziczenia” wykształcenia, jak i „dziedziczenia” wykonywanych zawodów – zakładamy tu, że zawody będą w mniejszym stopniu „dziedziczone”, tzn. w mniejszym stopniu zależne od zawodów rodziców (ojców, matek lub obojga rodziców) w społeczeństwach bardziej sprawiedliwych.

Różne poziomy tzw. dodatkowego dochodu w okresie całego życia uzależnione od poziomu wykształcenia osiągniętego przez jednostki – konsekwentnie raportowane dla obszaru OECD – można odnosić nie tylko do rodzaju posiadanego dyplomu (zazwyczaj dla nauk humanistycznych znajdują się one na dolnym końcu skali, a dla medycyny i inżynierii – na górnym), ale także do otwartego lub zamkniętego dostępu do zawodów opierającego się na pochodzeniu z różnych warstw społecznych i ekonomicznych (w tym do odmiennych aspiracji dotyczących własnego miejsca na rynku pracy oraz wartości i przekonań mających swe źródło również

w społecznym otoczeniu, na etapie edukacji poprzedzającym kształcenie na poziomie wyższym). Choć dodatkowe dochody w okresie całego życia odnoszą się tylko do osiągniętego poziomu wykształcenia, dane z EU-SILC dostarczają przynajmniej wskazówek dotyczących międzypokoleniowej ruchliwości zarówno w kategoriach poziomu wykształcenia respondentów i ich rodziców, jak i w kategoriach zawodów wykonywanych przez respondentów i ich rodziców.

Teoretyczną podbudowę naszych rozważań stanowi zatem idea, że kwalifikacje związane z wyższym wykształceniem w czasach umasowienia szkolnictwa wyższego powinny być – według Freda Hirscha – w coraz większym stopniu postrzegane jako „dobra pozycyjne”: zwiększające szanse na lepsze trajektorie na rynku pracy jedynie do pewnego poziomu nasycenia, powyżej którego stają się obowiązkowe, będąc punktem wyjścia dla konkurencji między jednostkami je posiadającymi, a nie tradycyjną przewagą konkurencyjną.

Gdy bowiem narasta „społeczne przeludnienie”, tzn. zwiększa się liczba absolwentów szkolnictwa wyższego na rynku pracy, zmienia się także rola tych kwalifikacji jako mechanizmów sygnalnych (czyli potwierdzających umiejętności absolwentów). Jak głosi zapadająca w pamięć metafora ukuta przez Hirscha, stawanie na palcach na stadionie nie pomaga w uzyskaniu lepszego widoku, jeśli wszyscy inni dookoła również stoją na palcach. Jednocześnie nieposiadanie kwalifikacji związanych z wyższym wykształceniem, podobnie jak niestawanie na palcach w opisanym przypadku, jest poważną niedogodnością na rynku pracy. W związku z tym coraz większa liczba młodych Europejczyków poszukuje kwalifikacji na wyższym poziomie, chociaż ich ekonomiczna wartość może, i w wielu systemach coraz częściej tak się dzieje, być wątpliwa. Stabilne lub rosnące wskaźniki uczestnictwa w szkolnictwie wyższym oznaczają większy udział w rynku pracy osób z kwalifikacjami związanymi z wyższym wykształceniem, poszukujących miejsc zatrudnienia tradycyjnie przeznaczonych dla „białych kołnierzyków”. Szczególne znaczenie ma zaś to, czy zwiększa się (lub maleje) udział w populacji szkolnictwa wyższego studentów z warstw niedostatecznie reprezentowanych (gdyż wiemy, że sama ich liczba się zwiększa). Może być tak, że rośnie liczba studentów, ale szybciej w jej ramach przybywa studentów pochodzących z klasy średniej niż z niższych klas społecznych.

### **1.5. Ekspansja szkolnictwa wyższego a premia płacowa za wykształcenie**

To, co sprawdzało się na poziomie jednostek przed epoką umasowienia szkolnictwa wyższego, nie wydaje się sprawdzać w okresie jego umasowienia. Jednostkowe wysiłki mogą być w dużej mierze skazane na porażkę, jeśli wszyscy młodzi ludzie będą dążyć do zdobycia kwalifikacji związanych z wyższym wykształceniem, gdyż w ostatecznym rozrachunku mogą one nie doprowadzić do zwiększenia jednostkowych szans życiowych. Pula tzw. dobrych miejsc pracy w Europie, tak jak wszędzie

indziej, jest ograniczona, a idea, że wykształcenie wyższe z definicji prowadzi do stylu życia i standardów materialnych właściwych klasie średniej dla wszystkich może być coraz bardziej myląca (Brown, Lauder i Ashton 2011).

Zarówno w USA, jak i w Europie standard życia młodych ludzi jest dziś zagrożony spadkiem poniżej standardu życia ich rodziców, szczególnie wśród osób z klasy średniej (Frank 2007). Perspektywa „dóbr pozycyjnych” (reprezentowana wśród ekonomistów zajmujących się pracą przez Freda Hirscha i Roberta Franka; pierwszy raz zastosowana do edukacji przez Simona Marginsona, 1997) wnosi niezwykle ważny wkład do międzynarodowych badań ruchliwości międzypokoleniowej.

Wstępna hipoteza prowadzonych tu rozważań głosi, że w tych krajach europejskich, w których szkolnictwo wyższe dokonało największej ekspansji, występuje większa równość w osiąganiu poziomu wyższego wykształcenia – jeśli uwzględnić pochodzenie społeczne – lecz towarzyszy temu malejąca stopa zawodowych i płacowych zwrotów z wyższego wykształcenia. Można powiedzieć, że w społeczeństwach o większym zagęszczeniu absolwentami szkolnictwa wyższego zwrot z inwestycji w wyższe wykształcenie jest niższy niż w społeczeństwach, które absolwentami nie są jeszcze przesycone. Demokratyzacja szkolnictwa wyższego i otwarcie go na szerokie rzesze studentów powoduje z czasem spadek korzyści indywidualnych i prywatnych (przy zachowaniu znacznych korzyści zbiorowych i publicznych). Aby zbadać powiązania między dostępem do szkolnictwa wyższego a pochodzeniem społecznym, same dane OECD nie wystarczają. Konieczne jest wzmocnienie tej linii argumentacji przez dane empiryczne pochodzące z EU-SILC, które dają nowe możliwości analizy nierówności w skali Europy.

## **2. Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna na podstawie europejskiego badania dochodów i warunków życia**

### **2.1. Europejskie badanie dochodów i warunków życia**

Europejskie badanie dochodów i warunków życia (*European Union Survey on Income and Living Conditions*, EU-SILC) to międzynarodowe badanie ankietowe przeprowadzane metodą reprezentacyjną. Celem badania jest pozyskanie informacji dotyczących m.in. dochodu, ubóstwa i wykluczenia społecznego. Jednostkami badania w EU-SILC są prywatne gospodarstwa domowe oraz osoby w wieku 16 lat i więcej wchodzące w skład tych gospodarstw. Gospodarstwa domowe i ich członkowie są badani za pomocą odrębnych kwestionariuszy. W badaniu pozyskuje się dane zarówno przekrojowe, jak i longitudinalne (uwzględniające zmiany w czasie). Dodatkowo w każdym roku przeprowadzane są badania modułowe, odpowiadające aktualnym potrzebom organów Unii Europejskiej. W 2005 r. były to badania poświęcone międzypokoleniowemu przekazywaniu ubóstwa. Pomiarowi poddano

m.in. charakterystyki rodziców respondentów z okresu dzieciństwa badanych (14-16 lat), dotyczące poziomu wykształcenia oraz statusu zawodowego ojca i matki każdego z respondentów. Jak informuje OECD, niemal we wszystkich europejskich krajach OECD występuje

statystycznie istotna premia dotycząca prawdopodobieństwa osiągnięcia wyższego wykształcenia, związanego z pochodzeniem z rodziny o wykształceniu na poziomie wyższym, przy jednoczesnym występowaniu mniejszego prawdopodobieństwa związanego z dorastaniem w rodzinie o niższym statusie edukacyjnym (Causa i Johansson 2009b: 18).

Sprawiedliwość w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce została tu połączona z międzypokoleniowym przekazywaniem poziomu osiągnięć edukacyjnych i statusu zawodowego rodziców widzianego z europejskiej perspektywy porównawczej. Jeśli polskie społeczeństwo jest mniej ruchliwe niż inne społeczeństwa europejskie, to potrzeba bardziej sprawiedliwego dostępu do szkolnictwa wyższego w Polsce będzie większa niż gdzie indziej w Europie. Chociaż liczby bezwzględne powinny mówić same za siebie, przyjmujemy tu, że te same liczby powiedzą nam więcej w europejskim kontekście porównawczym.

## 2.2. Iloraz szans dziedziczenia edukacji i zawodu w ujęciu międzypokoleniowym

Ujmując rzecz w kategoriach technicznych, z perspektywy międzynarodowej przeprowadzamy tu oszacowanie ilorazu szans (na podstawie modelu logistycznego) „dziedziczenia” poziomu osiągnięć edukacyjnych oraz „dziedziczenia” wykonywanych zawodów w przejściu od jednego do drugiego pokolenia w Polsce. Iloraz szans pokazuje, ile razy wystąpienie sukcesu jest bardziej (lub mniej) prawdopodobne przy wzroście cechy niezależnej o jednostkę. W badanym przypadku „sukces” oznacza wyższe wykształcenie u respondenta, zaś cechą niezależną stanowi wyższe wykształcenie rodziców. Ilorazy szans (por. rys. 1) wskazują na prawdopodobieństwo osiągnięcia wyższego wykształcenia przez dzieci w przypadku wyższego wykształcenia ojca niż przez dzieci, których ojciec nie miał wyższego wykształcenia (Causa i Johansson 2009b; 2009a). Podobnie w analizach OECD wskaźnik szansy osiągnięcia wyższego wykształcenia definiowany jest jako

wskaźnik dwóch zależnych szans. Mierzy on stosunek między szansą potomstwa na osiągnięcie wyższego wykształcenia a tym, że jej lub jego ojciec zdobył wyższe wykształcenie, oraz między szansą potomstwa na osiągnięcie wyższego wykształcenia a tym, że jej lub jego ojciec zdobył wykształcenie poniżej poziomu wyższego. Osiągnięcia edukacyjne ojca służą za miernik pochodzenia rodziców czy zarobków (Causa i Johansson 2009b: 51).

Ilorazy szans zostały obliczone za pomocą regresji logistycznej dla danych przeważonych przez dostępne wagi analityczne (wynikające ze schematu losowania jednostek do próby). Wykorzystano model z binarną zmienną zależną. Wielomianowe zmienne zależne zostały zdychotomizowane, a na ich podstawie skonstruowano osobne modele. Wyboru zmiennych niezależnych dokonano metodą regresji krokowej wstecz przy zastosowaniu kryterium Walda.

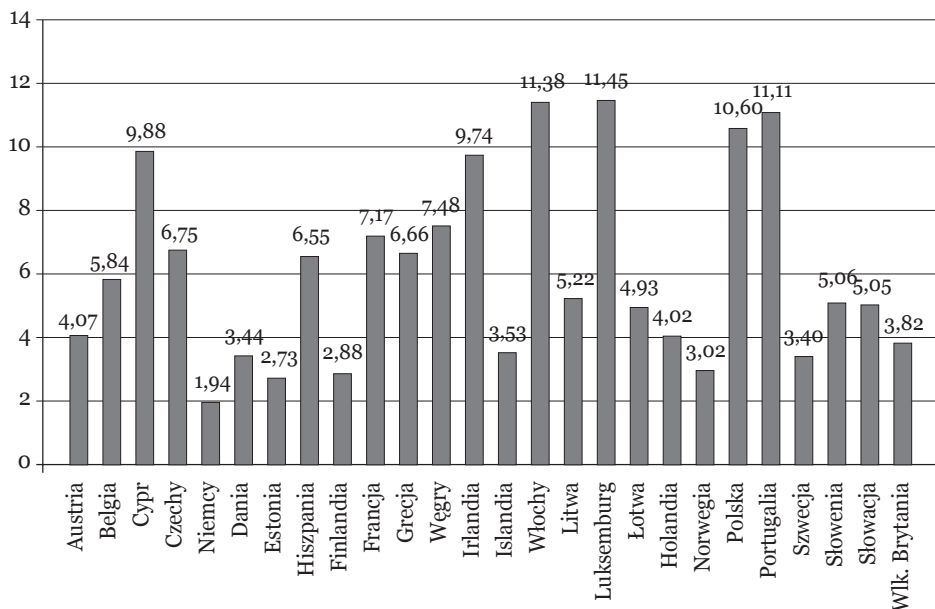
### 2.3. Cztery przejścia międzypokoleniowe – „dziedziczenie” wykształcenia

Interesują nas cztery sposoby edukacyjnego międzypokoleniowego przejścia społecznego oraz dwa sposoby przejścia zawodowego. Szanse edukacyjnego przejścia zostały wyliczone dla następujących przypadków: ojcowie z podstawowym wykształceniem i respondenci z podstawowym wykształceniem, ojcowie z wyższym wykształceniem i respondenci z podstawowym wykształceniem, ojcowie z podstawowym wykształceniem i respondenci z wyższym wykształceniem oraz ojcowie z wyższym wykształceniem i respondenci z wyższym wykształceniem. Natomiast szanse dla zawodowego przejścia międzypokoleniowego wyliczono wyłącznie dla dwóch przypadków: respondenci z określonym zawodem w stosunku do zawodu ich ojców (dla grup ISCO 1 do 9) oraz respondenci z pierwszej grupy zawodów: 1) rzecznicy władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, 2) specjaliści, 3) technicy i inny średni personel, w stosunku do zawodów ich ojców.

Wśród krajów europejskich Polska ma jeden z najwyższych ilorazów szans (10,6) posiadania wyższego wykształcenia przy wyższym wykształceniu rodziców. Oznacza to, że osoba posiadająca rodziców z wyższym wykształceniem ma średnio ponad 10-krotnie większą szansę na zdobycie wyższego wykształcenia niż osoba nieposiadająca rodziców z wyższym wykształceniem. Istnieją tylko cztery europejskie systemy, które znacznie wyróżniają się wartością tego wskaźnika (Polska, Portugalia, Włochy i Irlandia; oraz dwa małe systemy: Luksemburg i Cypr) – we wszystkich szansa, że jednostka, która posiada rodziców z wyższym wykształceniem, zdobędzie wyższe wykształcenie, jest prawie 10 razy większa niż szansa, gdy rodzice tej osoby nie mają wyższego wykształcenia. Podczas gdy wyższe wykształcenie jest „dziedziczone” w całej Europie, w Polsce szanse na to są średnio niemal dwa razy większe niż w innych krajach europejskich (średnia dla 26 krajów wynosi 6,06, a średnia dla 8 krajów postkomunistycznych wynosi 5,97). Szczegóły przedstawiono na wykresie 1<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Wyniki analizy porównawczej między krajami zostały zaprezentowane dla kohorty w wieku 35-44 lata. Moduł został oparty wyłącznie na danych z wywiadów osobowych. Zmienne, które zostały przeanalizowane, to PM040: „Najwyższy poziom wykształcenia wg ISCED dla ojca”, PM060: „Główny status działalności ojca” oraz PM070: „Główny zawód ojca”.

Wykres 1. Iloraz szans dla osób z wyższym wykształceniem przy wyższym wykształceniu ich ojca



Źródło: opracowanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”

Na podstawie bazy danych EU-SILC można prześledzić przekazywanie wykształcenia oraz przekazywanie wykonywanych zawodów między pokoleniami, a także zobaczyć, do jakiego stopnia wykształcenie rodziców i ich zawód zostają odzwierciedlone w ulokowaniu edukacyjnym i zawodowym ich potomstwa. Status edukacyjny i status zawodowy są bowiem silnie przekazywane między pokoleniami (Archer, Hutchings i Ross 2003; Breen 2004).

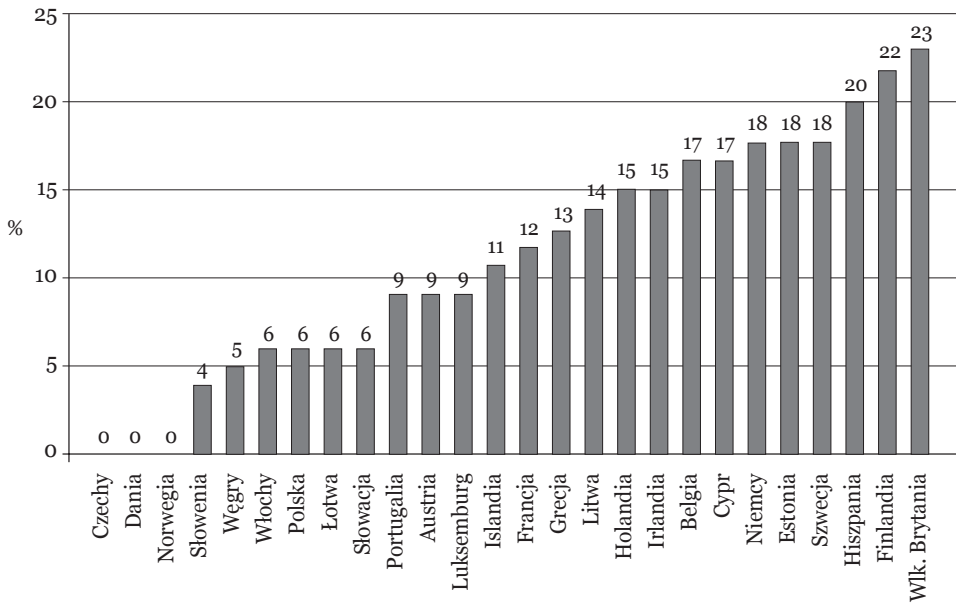
Na rysunku 2 pokazano odsetek osób, które zdobyły wyższe wykształcenie, podczas gdy ich rodzice osiągnęli jedynie podstawowy poziom wykształcenia. W bardziej ruchliwych społeczeństwach odsetek ten będzie wyższy, natomiast w społeczeństwach, w których międzypokoleniowa ruchliwość jest mniejsza, odsetek będzie niższy. Jak widać, istnieje wyraźny podział na grupę krajów, w których mamy do czynienia z niskim prawdopodobieństwem awansu społecznego dla tej subpopulacji (4-6%), oraz grupę krajów, gdzie szanse na awans społeczny dla tej samej subpopulacji są trzy-, czterokrotnie wyższe, a prawdopodobieństwo wystąpienia „pokoleniowego skoku” w wykształceniu między pokoleniami dla tych urodzonych w gorzej wykształconych rodzinach jest trzy-, czterokrotnie wyższe (17–23%). Grupa krajów o „niskim prawdopodobieństwie” obejmuje Polskę i kilka innych krajów postko-



munistycznych oraz Włochy. Grupa „najwyższego prawdopodobieństwa” obejmuje kraje nordyckie, Belgię, Niemcy, Estonię, Hiszpanię i Wielką Brytanię (niestety, w ramach analizowanych danych nie można dokonać rozróżnienia na typy wyższego wykształcenia, w związku z czym nie da się na podstawie EU-SILC odpowiedzieć z perspektywy międzypokoleniowej na pytanie o dostęp do danego typu instytucji i kierunku studiów – a właśnie ta sprawa jest dzisiaj najbardziej interesująca). Pozostałe kraje sytuują się pośrodku skali.

Prawdopodobieństwo uzyskania międzypokoleniowego awansu społecznego poprzez wyższe wykształcenie jest z perspektywy porównawczej dla młodych ludzi z rodzin o niższym wykształceniu w Polsce bardzo niskie. Odsetek osób z wyższym wykształceniem, których rodzice mają wykształcenie podstawowe, wynosi jedynie 6% (co oznacza, że pozostałe 94% osób, których rodzice mają wykształcenie podstawowe, nigdy nie osiągnęło poziomu wyższego wykształcenia).

Wykres 2. Przejście od podstawowego wykształcenia rodziców do wyższego wykształcenia respondenta

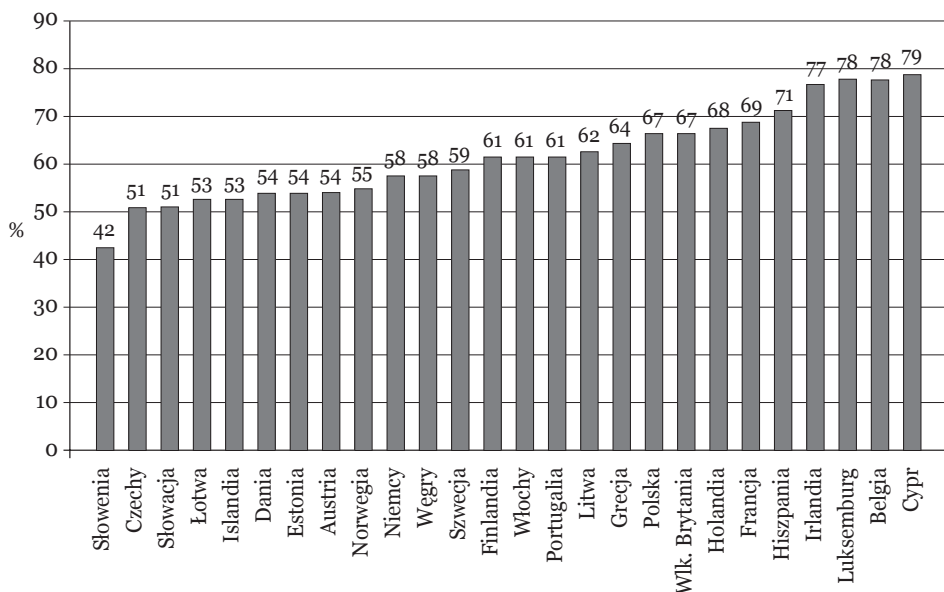


Wyniki na poziomie 0% dla Czech, Danii i Norwegii są skutkiem zbyt małej próby w tych krajach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

Można przyjrzeć się również niepodatności na zmianę ulokowania edukacyjnego między pokoleniami czy też przekazywaniu tego samego poziomu wykształcenia

Wykres 3. Przejście od wyższego wykształcenia rodziców do wyższego wykształcenia respondenta



Źródło: opracowanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

(np. od podstawowego do podstawowego, od wyższego do wyższego) między pokoleniami. Szczególnie istotne jest tu dziedziczenie wyższego wykształcenia między pokoleniami. Na wykresie 3 widać, że we wszystkich przebadanych 26 krajach europejskich (z wyjątkiem Słowenii) prawdopodobieństwo zdobycia wyższego wykształcenia, jeśli rodzice również je zdobyli, wynosi ponad 50%. Najniższe (50–60%) dominuje w kilku krajach postkomunistycznych, a także w Danii, Austrii, Norwegii, Niemczech i Szwecji, a najwyższe (70–79%) w Hiszpanii, Irlandii i Belgii oraz dwóch małych systemach: w Luksemburgu i na Cyprze. Polska (67%) znajduje się w wyższym średnim zakresie 65–70% oraz na 10. miejscu: 67% osób, których rodzice posiadali wyższe wykształcenie, same zdobyły wyższe wykształcenie (co oznacza, że pozostałe 33% osiągnęło wykształcenie poniżej poziomu wyższego).

## 2.4. Międzypokoleniowe „dziedziczenie” zawodów

Analizy przekazywania poziomu wykształcenia między pokoleniami można uzupełnić analizami przekazywania wykonywanych zawodów między pokoleniami, uzyskując zbliżone wyniki dla Polski. Posłużymy się w tym celu podziałem na 9 pod-

stawowych grup zawodów z Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-88 oraz odwołując się do badania EUROSTUDENT IV (Eurostudent 2011), zastosujemy następującą hierarchię pracowników:

– wysoko wykwalifikowane „białe kołnierzyki”: 1) przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, 2) specjaliści, 3) technicy i inny średni personel;

– nisko wykwalifikowane „białe kołnierzyki”: 4) pracownicy biurowi, 5) pracownicy usług osobistych i sprzedawcy;

– wysoko wykwalifikowane „niebieskie kołnierzyki”: 6) rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy, 7) robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy;

– nisko wykwalifikowane „niebieskie kołnierzyki”: 8) operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń, 9) pracownicy przy pracach prostych.

Analizy wykonane w odniesieniu do pierwszej grupy zawodów ISCO-88 (przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy oraz specjaliści, przedstawieni na rysunku 4 jako wysoko wykwalifikowane „białe kołnierzyki”) w kontekście zawodów ich rodziców ukazują, że choć w całej Europie poziom „dziedziczenia” zawodów właściwych wysoko wykwalifikowanym „białym kołnierzykom” jest wysoki i lokuje się w zakresie 50–70%, to w Polsce jest bardzo wysoki i wynosi 67%.

W zbadanym przypadku „sukcesem” jest przynależność do pierwszej grupy zawodów, natomiast cechą objaśniającą stanowi przynależność rodziców do pierwszej grupy zawodów. Oszacowane ilorazy szans wskazują, w jaki sposób cecha niezależna wpływa na prawdopodobieństwo przynależności do najbardziej wykwalifikowanej grupy zawodowej. W tabeli 1 przedstawiono ilorazy szans dla osób z najwyższej grupy zawodowej ISCO-88 (przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy) w stosunku do zawodu ich ojców.

Dla Polski prawdopodobieństwo, że osoba, której ojciec był przedstawicielem władz publicznych, wyższym urzędnikiem czy kierownikiem, będzie znajdować się w tej samej kategorii zawodów, jest przeciętnie 3,32 razy wyższe niż w przypadku osoby, której ojciec posiadał inny zawód; prawdopodobieństwo, że osoba, której ojciec posiadał „podstawowy” zawód, stanie się przedstawicielem władz publicznych, wyższym urzędnikiem czy kierownikiem, jest średnio 1,49 razy niższe niż w przypadku osoby, której ojciec miał inny zawód niż „podstawowy”.

Z kolei w tabeli 2 przedstawiono ilorazy szans dla osób z najniższych grup zawodowych ISCO-88 („podstawowych”) w stosunku do zawodów ich ojców. Dla Polski prawdopodobieństwo, że osoba, której ojciec posiada podstawowe zatrudnienie, będzie znajdować się w tej samej kategorii zawodów, jest przeciętnie 2,11 razy wyższe niż w przypadku osoby, której ojciec miał odmienny zawód. Na wykresie 4 widać, że dla Polski 67% osób, których ojcowie wykonywali zawody właściwe wysoko wykwalifikowanym „białym kołnierzykom”, również wykonuje takie zawody. Pozostałe 33% osób wykonuje zaś odmienne zawody. W Polsce zatem poziom „dziedziczenia” wyższego wykształcenia oraz zawodów właściwych wysoko wykwalifikowa-

Tabela 1. Ilorazy szans dla osób z najwyższej grupy zawodowej ISCO-88 (1. LE) w stosunku do zawodu ojca

Kraj	Zawód ojca								
	1. LE	2. PR	3. TE	4. CL	5. SE	6. AG	7. CR	8. PL	9. EL
Austria	3,36	2,33	1,24	1,15	0,85	0,48	0,73	0,58	0,70
Belgia	2,59	1,29	0,71	0,88	0,60	1,00	0,73	0,77	0,53
Cypr	4,21	2,58	1,47	1,18	1,33	0,57	0,90	0,88	0,62
Czechy	2,30	2,41	1,39	1,60	0,71	0,89	0,66	0,69	0,81
Niemcy	1,64	1,23	1,15	1,10	0,85	0,91	0,86	0,76	0,50
Dania	1,98	0,87	1,20	1,02	1,16	0,69	0,84	0,54	0,96
Estonia	1,60	1,41	1,72	0,79	0,16	0,41	0,85	0,92	0,65
Hiszpania	4,12	1,13	1,21	1,00	0,76	0,82	0,68	0,74	0,66
Finlandia	2,12	1,35	1,06	0,99	1,09	0,75	0,95	0,78	0,56
Francja	2,09	1,69	1,49	0,77	0,78	0,53	0,97	0,61	0,66
Grecja	2,38	0,93	0,87	0,76	0,84	0,82	0,86	0,93	0,82
Węgry	2,38	2,14	1,68	1,45	1,44	0,57	0,85	0,79	0,45
Irlandia	1,61	1,04	2,17	0,92	0,93	0,19	0,73	0,81	0,49
Islandia	1,42	1,08	1,19	1,14	0,61	0,63	1,00	0,95	1,24
Włochy	2,83	0,73	0,91	0,63	0,94	0,85	0,78	0,79	0,87
Litwa	3,00	1,93	1,61	1,52	1,13	0,54	0,90	0,69	0,66
Luksemburg	3,26	1,79	0,89	0,60	1,04	0,88	0,59	0,65	1,03
Łotwa	1,24	2,23	1,22	1,06	1,83	1,04	0,90	0,81	0,70
Holandia	1,56	0,84	0,92	1,03	0,99	1,00	0,64	0,81	1,00
Norwegia	1,77	0,81	0,97	1,14	0,99	0,65	0,94	0,87	1,02
<b>Polska</b>	<b>3,32</b>	<b>2,10</b>	<b>1,30</b>	<b>1,34</b>	<b>1,07</b>	<b>0,60</b>	<b>1,00</b>	<b>0,80</b>	<b>0,67</b>
Portugalia	2,58	1,58	1,02	0,66	1,31	0,78	0,83	0,70	1,00
Szwecja	3,44	1,07	0,61	1,77	0,47	1,70	0,45	0,59	1,34
Słowenia	2,36	2,03	2,27	0,93	1,67	0,59	0,92	0,54	0,42
Słowacja	1,86	1,62	1,28	1,31	0,45	0,60	0,85	0,79	0,98
Wlk. Brytania	1,71	0,88	1,25	1,31	1,07	0,57	0,64	0,81	0,63

1. LE – przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, 2. PR – specjaliści, 3. TE – technicy i inny średni personel, 4. CL – pracownicy biurowi, 5. SE – pracownicy usług osobistych i sprzedawcy, 6. AG – rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy, 7. CR – robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy, 8. PL – operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń, 9. EL – pracownicy przy pracach prostych. Zacienione: „przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy”.

Źródło: badanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

nym „białym kołnierzykom” jest wysoki, a pomyślne przejścia między pokoleniami od wykształcenia podstawowego do wyższego oraz od zawodów właściwych nisko

Tabela 2. Ilorazy szans dla osób z najniższej grupy zawodowej ISCO-88 (9. EL) w stosunku do zawodu ojca

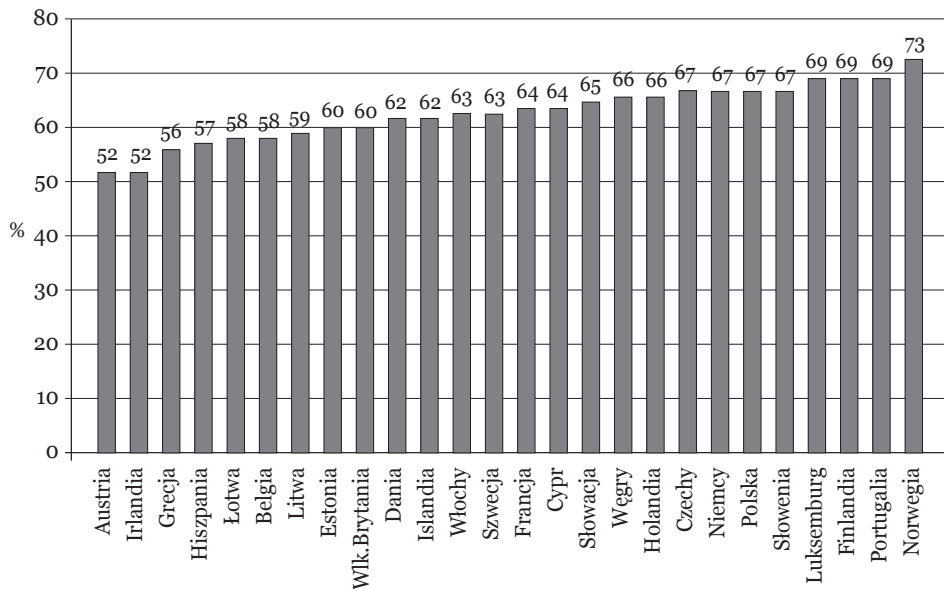
Kraj	Zawód ojca								
	1. LE	2. PR	3. TE	4. CL	5. SE	6. AG	7. CR	8. PL	9. EL
Austria	0,81	0,34	0,51	0,38	0,89	1,22	0,70	0,92	2,45
Belgia	0,48	0,30	0,38	0,45	0,70	0,73	1,16	1,45	3,10
Cypr	0,39	0,16	0,21	0,26	0,56	1,67	0,84	0,90	1,77
Czechy	0,53	0,07	0,33	0,35	0,77	1,51	1,01	1,20	3,06
Niemcy	0,68	0,44	0,77	0,59	0,81	1,60	1,07	1,56	2,03
Dania	0,62	0,24	0,65	0,69	0,74	1,25	0,95	1,77	1,83
Estonia	0,61	0,35	1,08	0,80	0,72	1,27	1,00	1,02	1,95
Hiszpania	0,43	0,22	0,45	0,40	0,62	1,20	0,75	0,68	2,47
Finlandia	0,38	0,55	0,80	0,59	1,16	1,21	1,15	1,00	1,87
Francja	0,71	0,25	0,48	0,39	0,84	1,36	1,10	1,13	2,09
Grecja	0,46	0,38	0,53	0,68	1,31	1,04	0,95	1,20	2,23
Węgry	0,34	0,11	0,21	0,50	0,84	1,76	0,88	0,96	2,34
Irlandia	0,65	0,54	0,69	0,49	0,45	1,86	1,06	1,17	2,10
Islandia	0,76	0,18	0,51	.	1,52	1,46	1,12	1,41	1,45
Włochy	0,45	0,60	0,36	0,48	0,78	1,37	0,91	0,82	2,39
Litwa	0,40	0,28	0,36	0,81	0,96	1,15	0,87	1,05	1,63
Luksemburg	0,49	0,05	0,41	0,20	0,91	1,83	1,38	1,31	1,65
Łotwa	0,68	0,48	0,56	0,36	1,40	1,44	0,79	0,92	2,04
Holandia	0,77	0,10	0,55	1,10	0,93	1,49	1,17	1,91	2,43
Norwegia	0,23	0,37	0,77	0,53	2,08	1,81	0,99	1,53	0,91
<b>Polska</b>	<b>0,48</b>	<b>0,14</b>	<b>0,40</b>	<b>0,52</b>	<b>0,61</b>	<b>1,11</b>	<b>1,03</b>	<b>1,03</b>	<b>2,11</b>
Portugalia	0,28	0,27	0,32	0,49	0,60	1,16	0,98	0,85	2,35
Szwecja	.	0,29	1,13	.	1,61	2,33	1,07	0,81	4,91
Słowenia	0,22	0,33	0,58	0,82	0,42	1,45	1,00	1,08	1,78
Słowacja	0,33	0,38	0,33	0,62	1,04	1,31	0,86	0,92	2,16
Wlk. Brytania	0,38	0,25	0,55	0,50	1,08	2,49	1,26	1,52	1,73

1. LE – przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, 2. PR – specjaliści, 3. TE – technicy i inny średni personel, 4. CL – pracownicy biurowi, 5. SE – pracownicy usług osobistych i sprzedawcy, 6. AG – rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy, 7. CR – robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy, 8. PL – operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń, 9. EL – pracownicy przy pracach prostych. Zacięte: przejście od 9. „prace proste” do 9. „prace proste”.

Źródło: badanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

wykwalfikowanym „niebieskim kołnierzykom” do tych właściwych wysoko wykwalifikowanym „białym kołnierzykom” są rzadkie.

Wykres 4. Przejście od zawodów właściwych wysoce wykwalifikowanym „białym kłnierzykom” wykonywanych przez rodziców do zawodów właściwych wysoce wykwalifikowanym „białym kłnierzykom” wykonywanych przez respondentów



Źródło: opracowanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

## 2.5. Ruchliwość międzypokoleniowa a ekspansja edukacyjna – przypadek Polski

Awans społeczny w zakresie wykształcenia w Polsce (z perspektywy historycznej oraz okresu ekspansji szkolnictwa wyższego przypadającego na lata 1990–2005) jest wciąż ograniczony, a poziom dziedziczenia zarówno statusu edukacyjnego, jak i statusu zawodowego między pokoleniami w porównaniu z innymi krajami europejskimi – dość wysoki.

Zmiany w ruchliwości społecznej są długofalowe, a ostatni okres ekspansji szkolnictwa wyższego wciąż jest zbyt krótki, by zmienić podstawową strukturę społeczną w Polsce (na temat roli prywatyzacji szkolnictwa wyższego w okresie ekspansji: Białycki i Dąbrowa-Szeffler 2009; Kwiek 2015h). Zarówno najwyższe poziomy osiągnięć edukacyjnych, jak i najwyższej społecznie i finansowo wynagradzane zawody (wysoko wykwalifikowane „białe kłnierzyki”) są w Polsce dziedziczone w większym stopniu niż w innych krajach europejskich, z wyjątkiem większości krajów postkomunistycznych. Opierając się na tych analizach, można stwierdzić, że Polska znacznie bardziej różni się pod względem edukacyjnej społecznej ruchliwości niż się to za-

kląda w literaturze badawczej (Domański 2000; Mach 2004; Baranowska 2011) od bardziej społecznie ruchliwych zachodnioeuropejskich systemów oraz mniej się różni od najbardziej społecznie nieruchomych systemów postkomunistycznych. Polskie społeczeństwo, jeśli porównać je z większością systemów zachodnioeuropejskich, jest w ogóle mniej ruchliwe, ponieważ powiązania między społecznymi statusami rodziców i dzieci jako dorosłych (zarówno w kategoriach wykształcenia, jak i zatrudnienia) są ściślejsze. Podczas gdy w okresie ekspansji edukacyjnej po upadku komunizmu istotnie zwiększył się sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego w Polsce, awans społeczny widziany przez pryzmat długofalowej zmiany między pokoleniami wciąż jest ograniczony. Z perspektywy porównawczej można stwierdzić, że dużo większa jest potrzeba dalszego zwiększonego dostępu do szkolnictwa wyższego, niż się to zakłada w badaniach edukacyjnych (polski kontekst umasowienia szkolnictwa wyższego, z którego pochodzą przywołane dane: Kwiek 2015b). Jednocześnie coraz powszechniejsze w społeczeństwach europejskich prawo do wyższego wykształcenia nie musi w Polsce prowadzić do lepszego dostępu do najlepszych miejsc pracy i wysokiego statusu materialnego, gwarantowanego tradycyjnie klasie średniej. Za ten typ prac i ten typ statusu materialnego odpowiada bowiem w dużym stopniu gospodarka, jej struktura i jej potrzeby.

### 3. Wnioski i kierunki dalszych badań

Chcielibyśmy wskazać dwa główne kierunki dalszych badań. Pierwszy to ściślejsze powiązanie wyższego wykształcenia z rynkiem pracy przez odwołanie do kierunków ukończonych studiów oraz sumy dodatkowych zarobków w całym okresie życia, odmiennych dla różnych stopni akademickich postrzeganych horyzontalnie (magisterium w jednym obszarze studiów *vs.* magisterium w innym obszarze), a nie tradycyjnie wertykalnie (magisterium we wszystkich obszarach *vs.* licencjat we wszystkich obszarach). Istotna jest też różnica między trajektoriami na rynku pracy według poziomu wykształcenia oraz obszarów studiów w obrębie tego samego poziomu (np. licencjat i magisterium uzyskane w różnych obszarach studiów). Drugim kierunkiem badań jest połączenie wniosków płynących z analizy bazy danych EU-SILC oraz z dwóch dużych europejskich baz (CHEERS i REFLEX) dotyczących europejskich absolwentów uniwersytetów i europejskich specjalistów, badanych ankietowo w 12 krajach europejskich w pierwszej dekadzie XXI wieku.

Pierwszy kierunek zmierza do powiązania wyższego wykształcenia z trajektoriami na rynku pracy (w tym z przechodzeniem między zatrudnieniem, bezrobociem oraz bezczynnością zawodową) widzianymi przez pryzmat akademickich obszarów studiów. Status zatrudnionego/bezrobotnego/nieaktywnego zawodowo na rynku pracy oraz przejścia między poszczególnymi statusami powiązane są nie tylko z poziomem wykształcenia (co jasno pokazują dane z EU-SILC), lecz także (w istotny

sposób) z obszarami studiów. Krajowa średnia premia płacowa za wyższe wykształcenie czy prywatna wewnętrzna stopa zwrotu w szkolnictwie wyższym lub inne powiązane wskaźniki mierzone przez lata przez OECD nie ukazują jak dotąd różnic między obszarami studiów. Do tej pory wymiar ten nie był systematycznie badany z europejskiej perspektywy porównawczej, przede wszystkim z powodu braku europejskich danych w porównywalnym formacie. A średnie dodatkowe dochody w okresie całego życia, jak pokazują rozmaite krajowe i globalne badania rynku pracy, różnią się istotnie, jeśli wziąć pod uwagę stopnie akademickie uzyskane w różnych obszarach studiów. Choć całkowita średnia dodatkowych dochodów uzyskanych w okresie całego życia dla wyższego wykształcenia jest znacząca w większości krajów europejskich, w wybranych systemach edukacyjnych okazuje się ona niska lub zerowa dla absolwentów z takich obszarów jak nauki humanistyczne czy nauki o sztuce. Ten aspekt badań porównawczych został niemal zupełnie zaniebdany, a z jednostkowej perspektywy studenta i z perspektywy społeczeństw europejskich ma on znaczenie fundamentalne. Jeśli mielibyśmy poważnie myśleć o analizie powodzenia na rynku pracy, to równie poważnie mielibyśmy myśleć o analizie kierunków studiów. W dużej mierze statystycznie, choć nie do końca na poziomie indywidualnym, są one ze sobą ściśle powiązane. Narastający w ostatniej dekadzie dramat humanistyki akademickiej w takich krajach, jak USA czy Wielka Brytania, wynika nie tylko z tego, że odwraca się od niej państwo, przekierowując publiczne finansowanie kształcenia i badań naukowych na inne obszary, być może jeszcze bardziej odwraca się od niej społeczeństwo poprzez decyzje młodych ludzi wybierających kierunki studiów. Jednocześnie analogiczne zmiany nie dotyczą nauk społecznych, w ramach których studiuje często – również w Polsce – 40–50% studentów, i jest to trend wyraźny w większości krajów obszaru OECD.

Badanie trajektorii na rynku pracy młodych Europejczyków z perspektywy sprawiedliwości dostępu do szkolnictwa wyższego może zatem oznaczać nie tylko ogólne łączenie ich trajektorii na rynku pracy z trajektoriami edukacyjnymi, ale również coraz ściślejsze łączenie ich z obszarami podjętych studiów, a w konsekwencji ze zdobywanymi stopniami akademickimi wykorzystywanymi na rynku pracy. Wstępna hipoteza brzmiałaby zatem, że społeczno-ekonomiczne pochodzenie studentów i absolwentów może być pozytywnie skorelowane z obszarami podejmowanych studiów – konkretne kwartyle określające pochodzenie społeczno-ekonomiczne mogą stanowić czynniki determinujące wybór obszarów studiów w ramach pewnego kontinuum: od szeroko uznawanych za najmniej wymagające i najmniej konkurencyjne (oraz statystycznie prowadzące do najniższych premii płacowych na rynku pracy) do uznawanych za najbardziej wymagające i konkurencyjne (i statystycznie prowadzące do najlepiej płatnych zawodów).

Badanie konsekwencji doświadczanych na rynku pracy, wynikających ze studiowania w ramach różnych obszarów, wydaje się podstawowe dla powiązania wyższego wykształcenia z sukcesami czy porażkami na rynku pracy (zmieniający się z bie-



giem czasu status zatrudnienia czy zmieniający się status zawodowy). Literatura naukowa analizująca wpływ poszczególnych obszarów studiów (oraz ich znaczenie dla stratyfikacji społecznej) na prestiż zawodowy, niedopasowanie absolwentów do rynku pracy, status zatrudnienia czy dochody absolwentów, nadal jest niewielka (Reimer, Noelke i Kucel 2008). Jak twierdzą przywołani autorzy:

[...] wraz ze wzrostem liczby absolwentów uniwersytetów na rynku pracy wartość sygnałna stopnia akademickiego w mniej wymagających dziedzinach i w mniej elitarnych obszarach, takich jak humanistyka czy nauki społeczne, będzie się obniżać (Reimer, Noelke i Kucel 2008: 234).

Jest to dodatkowy wymiar badań nad powiązaniem wyższego wykształcenia z rynkiem pracy i z trajektoriami na rynku pracy, a także poziomów osiągnięć edukacyjnych według obszaru studiów z premią płacową za wyższe wykształcenie według obszaru studiów. Niestety, baza danych EU-SILC nie pozwala na badanie tej problematyki – możliwe jest jednak wykorzystanie do takich analiz innego badania: *European Union Labour Force Survey* (EU LFS). Dane z EU-SILC można również połączyć z tymi z *European Social Survey* (ESS), by dalej badać kwestię powiązań wyników edukacyjnych i wyników zawodowych z pochodzeniem społecznym (Bernardi i Ballarino 2011). Jednocześnie jest to linia badań, które mogą być prowadzone równoległe z bardziej fundamentalnymi kwestiami teoretycznymi poruszonymi przez Marthę Nussbaum (2010): nauki humanistyczne i sztuka (jako obszary studiów) są dzisiaj w USA stopniowo usuwane z programów kształcenia i tracą swoje miejsce w „umysłach i sercach rodziców i dzieci” (Nussbaum 2010: 2). Badania w zakresie obszarów studiów powinny odnosić się również do tego niepokojącego globalnego zjawiska. Przyszłość absolwentów tych kierunków na rynku pracy, widziana z europejskiej perspektywy porównawczej, może rzucić nowe światło na zjawisko – analizowane do tej pory przede wszystkim w kontekście amerykańskim – stopniowej utraty znaczenia przez wykształcenie ogólne i humanistyczne.

Drugim potencjalnym kierunkiem badań jest analiza trajektorii na rynku pracy młodych Europejczyków oparta na bazie danych EU-SILC oraz innych dostępnych obecnie bazach danych dotyczących europejskich absolwentów, zwłaszcza specjalistów (określanych jako *professionals*). Może ona jako teoretyczną podbudowę wykorzystać dwa duże europejskie porównawcze projekty badawcze z pierwszej dekady XXI wieku: badania absolwentów szkolnictwa wyższego w Europie (CHEERS) oraz badania specjalistów w Europie (REFLEX). W ramach CHEERS przebadano ok. 40 tys. absolwentów z 11 krajów europejskich i z Japonii, których kwestionariusze pozwoliły na poznanie ich socjobiograficznej przeszłości, ścieżek studiów, przejścia od szkolnictwa wyższego do zatrudnienia, początków kariery, powiązania między studiami a zatrudnieniem, satysfakcji z pracy oraz ich retrospektywnego spojrzenia na wyższe wykształcenie (Schomburg i Teichler 2006). Natomiast w ramach badania REFLEX – na podstawie 70 tys. ankiet absolwentów z 15 krajów

europjskich i z Japonii – przestudiowano wymagania, które nowoczesne społeczeństwo wiedzy stawia absolwentom szkolnictwa wyższego, oraz stopień, w jakim szkolnictwo wyższe wyposaża absolwentów w kompetencje pozwalające sprostać tym wymaganiom (Allen i van der Velden 2011). We współczesnych badaniach moment wyjścia z systemu szkolnictwa wyższego jest równie ważny jak moment wejścia do niego; w ten sposób są badani zarówno studenci, jak i absolwenci już obecni na rynku pracy.

Sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego oraz edukacyjna i zawodowa międzypokoleniowa społeczna ruchliwość mogą być badane w Europie za pomocą danych EU-SILC, w ślad za wcześniejszymi niezwykle pomyślnymi globalnymi badaniami osiągnąć edukacyjnych oraz społecznej stratyfikacji (Shavit i Blossfeld 1993; Shavit, Arum i Gamoran 2007). Europa powoli staje się obszarem „nasyconym danymi” (*data-rich*), zaś nowym zadaniem stojącym przed badaniami z zakresu nauk społecznych jest wykorzystanie tego świeżo dostępnego (a często również samodzielnie pozyskiwanego w dużych międzynarodowych projektach badawczych) materiału empirycznego.

W tym nowym „nasyconym danymi” środowisku badania nad szkolnictwem wyższym mogłyby – hipotetycznie – w coraz większym stopniu wykorzystywać spostrzeżenia teoretyczne uzyskane dzięki perspektywie zdolności (*capabilities approach*), tak jak przez ostatnie cztery dekady wykorzystywały spostrzeżenia wynikające z podejścia opartego na kapitale ludzkim. Jedną z głównych przeszkód w dalszym rozwoju perspektywy zdolności w badaniach nad szkolnictwem wyższym – powracając do wątku z pierwszej części tekstu – jest obecna konstrukcja krajowych i europejskich baz danych, szczególnie charakter ich podstawowych pojęć teoretycznych tworzących specyficzny słownik badań społecznych. W dzisiejszych bazach danych szkolnictwo wyższe i jego wielowarstwowe wymiary prezentowane są według paradygmatu teorii kapitału ludzkiego, a zatem trudno jest *nie* odwoływać się do głównych, obecnych na jego gruncie pojęć, zawsze kryjących się za wykorzystywanymi miarami. Jednakże perspektywa zdolności w kontekście szkolnictwa wyższego nie powinna opierać się wyłącznie na materiale jakościowym, jak to się działo do tej pory. Jeśli perspektywa ta miałaby być szerzej stosowana, to musiałaby podkreślać konieczność nie tylko mierzenia innych wielkości, lecz także mierzenia ich w inny sposób, bowiem cała – krajowa i międzynarodowa – architektura statystyczna szkolnictwa wyższego osadzona jest obecnie mocno w perspektywie kapitału ludzkiego. Jeśli nowe podejście miało być dalej rozwijane w ramach badań nad szkolnictwem wyższym, to musiałoby być wspierane zarówno przez nowy słownik, jak i przez nowe statystyki oparte na nowych, najczęściej komplementarnych (a nie wyłącznie antagonistycznych) pojęciach teoretycznych. Warto pod tym kątem czytać powstającą, ciągle jeszcze wolno, literaturę przedmiotu.

We wszystkich krajach europejskich – jak wskazują nasze badania – dostęp do szkolnictwa wyższego młodych ludzi z najniższych warstw społeczno-ekonomicz-

nych nadal jest bardzo ograniczony mimo zachodzących procesów umasowienia szkolnictwa wyższego. Dla młodych Europejczyków pochodzących z biedniejszych i gorzej wykształconych warstw społecznych szanse na zdobycie wyższego wykształcenia oraz pracę w zawodach dla wysoko wykwalifikowanych „białych kołnierzyków” są bardzo niskie. Dzieje się tak we wszystkich systemach, a szczególnie w systemach środkowoeuropejskich, w tym w Polsce.

Przypomnijmy, że nasze badania pokazują, iż w 9 krajach europejskich odsetek osób mających wyższe wykształcenie, których rodzice posiadali wykształcenie podstawowe, wynosi poniżej 10% (czyli pozostałe 90% osób, których rodzice posiadali podstawowe wykształcenie – różne liczby w różnych krajach, rzecz jasna – nigdy nie zdobyło wyższego wykształcenia, a dla Polski odsetek ten wynosi jedynie 6%). Istotne jest więc wprowadzanie bardziej efektywnych mechanizmów umożliwiających nowy, przede wszystkim bardziej zróżnicowany dostęp do zdobywania wyższego wykształcenia. Bardziej zróżnicowane szkolnictwo wyższe jest potrzebne do tego, by większy odsetek młodych ludzi z niższych warstw społeczno-ekonomicznych był zdolny w przyszłości do wspinania się w górę po stopniach hierarchii edukacyjnych i zawodowych. Jednocześnie tylko bardziej zróżnicowane szkolnictwo wyższe umożliwia kontynuację misji badań naukowych przy ograniczonych (i ograniczanych) zasobach – w pewnych miejscach na akademickich mapach krajów Europy, w tym Polski, badania będą bardziej intensywne, w pewnych mniej intensywne, a w innych nie będzie ich wcale. Drugą stroną demokratyzacji szkolnictwa wyższego i szerszego otwarcia na rzesze społeczeństwa jest zatem większe różnicowanie systemów edukacyjnych i stopniowa koncentracja misji badawczej w niektórych, tradycyjnie najbardziej elitarnych, jego segmentach.

## Podziękowania

Wyrażam niniejszym podziękowanie za wsparcie Narodowemu Centrum Nauki, które otrzymałem w ramach projektu Maestro (DEC-2011/02/A/HS6/00183). Jestem również wdzięczny za tłumaczenie wykonane przez dr. Krystiana Szadkowskiego pierwszej, krótszej wersji tego tekstu (która ukazała się jako „European Universities and Educational and Occupational Intergenerational Social Mobility” w książce pod redakcją Hansa-Uwe Otto, *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe*, Springer, Dordrecht 2015, ss. 87-11), oraz za pomoc w opracowaniu partii statystycznych dr. Wojciechowi Roszce. Dłuższa wersja tego tekstu znajduje się w monografii przygotowanej dla Państwowego Wydawnictwa Naukowego: *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji* (Warszawa 2016).

## Literatura

Allen, J., Velden, R. van der (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer.

- Altbach, Ph.G., Reisberg, L., Rumbley, L.E. (2010). *Trends in Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution*. Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Archer, L., Hutchings, M., Ross, A. (2003). *Higher Education and Social Class. Issues of Exclusion and Inclusion*. London: RoutledgeFalmer.
- Arum, R., Gamoran, A., Shavit, Y. (2007). More Inclusion Than Diverson: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education. W: Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (red.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study* (1-37). Stanford: Stanford University Press.
- Attewell, P., Newman, K.S. (red.) (2010). *Growing Gaps. Educational Inequality Around the World*. Oxford: Oxford University Press.
- Baranowska, A. (2011). Does Horizontal Differentiation Make Any Difference? Heterogeneity of Educational Degrees and Labor Market Entry in Poland. W: I. Kogan, C. Noelke, M. Gebel (red.), *Making the Transition: Education and Labor Market Entry in Central and Eastern Europe* (216-239). Stanford: Stanford University Press.
- Bernardi, F., Ballarino, G. (2011). *Higher education expansion, equality of opportunity and credential inflation: A European comparative analysis*. A conference presentation at Human Capital and Employment in the European and Mediterranean Area, Bologna, 11<sup>th</sup> March 2011.
- Białecki, I., Dąbrowa-Szefler, M. (2009). Polish Higher Education in Transition. Between Policy Making and Autonomy. W: D. Palfreyman, D.T. Tapper (red.), *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions* (183-199). London: Routledge.
- Boni, A., Walker, M. (red.) (2013). *Human Development and Capabilities. Re-Imagining the University of the Twenty-First Century*. London: Routledge.
- Breen, R. (red.) (2004). *Social Mobility in Europe*. New York: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2010). Globalization and the Professional Ethic of the Professoriat. W: E. Unterhalter, V. Carpentier (red.), *Global Inequalities and Higher Education. Whose Interests Are We Serving?* (287-311). London: Palgrave Macmillan.
- Brighouse, H., Unterhalter, E. (2010). Education for Primary Goods or for Capabilities? W: H. Brighouse, I. Robeyns (red.), *Measuring Justice. Primary Goods and Capabilities* (193-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., Lauder, H. Ashton, D. (2011). *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, Ph., Lauder, H. (2010). Ecocomic globalisation, skill formation and the consequences for higher education. W: M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin (red.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (229-240). London: Routledge.
- Causa O., Johansson, A. (2009a). Intergenerational Social Mobility. *Economics Department Working papers* no. 707. Paris: OECD.
- Causa O., Johansson, A. (2009b). Intergenerational Social Mobility in European OECD countries. *Economics Department Working papers* no. 709. Paris: OECD.
- Domański, H. (2000). *On the Verge of Convergence: Social Stratification in Eastern Europe*. Budapest: CEU Press.
- Eurostudent (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Hannover: HIS.

- Flores-Crespo, P. (2007). Situating Education in the Human Capabilities Approach. W: M. Walker, E. Unterhalter (red.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (45-66). New York: Palgrave.
- Frank, R.H. (2007). *Falling Behind: How Rising Inequality harms the Middle Class*. Berkeley: University of California Press.
- Hirsch, F. (1976). *Social Limits to Growth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Holzer, H. et al. (2011). *Where are All the Good Jobs Going? What National and Local Job Quality and Dynamics May Mean for US Workers*. New York: Russell Sage Foundation.
- KE (2011a). *Supporting Growth and Jobs – an Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems. Communication from the European Commission*. Brussels. COM(2011) 567/2.
- King, R. (2004). *The University in the Global Age*. New York: Palgrave.
- Kwiek, M. (2012a). Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities. *Science and Public Policy*. 39: 641-654.
- Kwiek, M. (2012b). Uniwersytet jako wspólnota badaczy? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 40(2): 71-101; <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/3294>.
- Kwiek, M. (2013). From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland. *Comparative Education Review*. 57(3): 553-575.
- Kwiek, M. (2015a). Młoda kadra: różnice międzypokoleniowe w pracy naukowej i produktywności badawczej. Czym Polska różni się od Europy Zachodniej? *Nauka*. 3: 51-88; <http://www.portalwiedzy.pan.pl/index.php/88-publicacje-kancalaria-pan/menunauki/912-nauka-5-2015>.
- Kwiek, M. (2015b). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kwiek, M. (2015c). Academic Generations and Academic Work: Patterns of attitudes, behaviors and research productivity of Polish academics after 1989. *Studies in Higher Education*, 40(8): 1354-1376.
- Kwiek, M. (2015d). The Unfading Power of Collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Development* 43: 77-89.
- Kwiek, M. (2015e). Umiejdzynarodowienie badań naukowych. Polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(45): 39-74; <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4506>.
- Kwiek, M. (2015f). Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej. *Człowiek i Społeczeństwo*. 39: 165-196; <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/12158>.
- Kwiek, M. (2015g). Nierówności w produkcji wiedzy naukowej – rola najbardziej produktywnych naukowców w 11 krajach europejskich. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 269-308; <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4541>.
- Kwiek, M. (2015h). Prywatyzacja i deprywatyzacja: od ekspansji do implozji szkolnictwa wyższego w Polsce. *Praktyka Teoretyczna*. 3: 120-145.

- London Communiqué (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London.
- Mach, B.W. (2004). Intergenerational Mobility in Poland: 1972-88-94. W: R. Breen (red.), *Social Mobility in Europe* (269-286). Oxford: Oxford University Press.
- Marginson, S. (1997). *Markets in Education*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Nussbaum, M. (2010). *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- OECD (2010a). *Going for Growth. Economic Policy Reforms*. Paris.
- Otto, H.-U., Ziegler, H. (red.) (2010). *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective*. Opladen – Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Reimer, D., Noelke, C., Kucel, A. (2008). Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective. An Analysis of 22 European Countries. *International Journal of Comparative Sociology*. 49(4-5): 233-256.
- Schneider, K., Otto, H.-U. (red.) (2009). *From Employability Towards Capability*. Luxembourg: Inter-Actions.
- Schomburg, H., Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Shavit, Y., Blossfeld, H.-P. (red.) (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. (red.) (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Stankiewicz, Ł. (2014). Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. 66(2): 109-130.
- Trow, M. (2010). Problems in Transition from Elite to Mass Higher Education. W: M. Burrege (red.), *Twentieth-Century Higher Education. Elite to Mass to Universal* (86-142). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Unterhalter, E., Carpentier, V. (2010). Introduction: Whose Interests are We Serving? Global Inequalities and Higher Education. W: E. Unterhalter, V. Carpentier (red.), *Global Inequalities and Higher Education. Whose Interests Are We Serving?* (1-42). London: Palgrave Macmillan.
- Unterhalter, E. (2010). Considering Equality, Equity and Higher Education Pedagogies in the Context of Globalization. W: E. Unterhalter, V. Carpentier (red.), *Global Inequalities and Higher Education. Whose Interests Are We Serving?* (91-116). London: Palgrave Macmillan.
- Vignoles, A. (2013). Widening Participation and Social Mobility. W: C. Callender, P. Scott (red.), *Browne and Beyond. Modernizing English Higher Education* (112-129). London: IoE Press.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Maidenhead: Open University Press.
- Walker, M. (2010). Capabilities and Social Justice in Education. W: H.-U. Otto, H. Ziegler (red.), *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective* (155-170). Opladen and Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Walker, M., Unterhalter, E. (red.) (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave.

## Intergenerational social mobility: Higher education and educational and occupational ladder in Poland

**ABSTRACT.** Educational expansion, in most general terms, and in the majority of European countries studied, seems to be reducing inequality of access. There are ever more students with lower socioeconomic backgrounds and ever more graduates whose parents had only primary education credentials. The chances of the latter to enter higher education are increasing across Europe but are still very low. The intergenerational patterns of transmission of education are still very rigid across all European systems: the offspring of the low educated is predominantly low educated; the offspring of the highly educated is predominantly highly educated. Structurally similar patterns can be shown for occupations: the offspring of those in the best occupations predominantly takes best occupations, and the offspring of those in the worst occupations predominantly takes the worst occupations, across all European countries ("best" being structurally similar and linked to both middle-class earnings and lifestyles in Europe). Equitable access to higher education in this paper is empirically linked to the social background of students viewed from two parallel perspectives – educational background of parents and occupational background of parents – and studied through the large-scale EU-SILC (*European Union Survey on Income and Living Conditions*) dataset.

**KEYWORDS:** intergenerational social mobility, European higher education, EU-SILC, capabilities approach, education to work transitions

**CYTOWANIE:** Kwiek, M. (2015). Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna. Szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 171-201. DOI: 10.14746/nsw.2015.2.3.