


Agnieszka Dziędziczak-Foltyn 
Marcin Gońda 
Uniwersytet Łódzki

Instrumentalizacja i kapitalizacja edukacji w postawach wielkomiejskich młodych dorosłych¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.15.4.04>

Abstrakt Artykuł prezentuje wnioski z badań jakościowych dotyczących edukacyjnych uwarunkowań osiągania pełnej dorosłości przez młodych dorosłych Polaków. U jego podstaw leży założenie, że w trakcie procesu wchodzenia w dorosłość edukacja odgrywa kluczową rolę w usamodzielnianiu się jednostek w stosunku do innych sfer życia – przede wszystkim zawodowej, ale i rodzinnej czy mieszkaniowej. Zwłaszcza wykształcenie jest często postrzegane jako warunek osiągnięcia sukcesu na rynku pracy, co z kolei warunkuje wybór odpowiedniej ścieżki edukacyjnej. Celem artykułu jest ustalenie miejsca edukacji w strategiach życiowych współczesnych młodych dorosłych. Jakie są postawy młodych wobec edukacji? Czy rzeczywiście ich wybory edukacyjne podyktowane są jedynie wymogami rynku pracy? Prezentowane wyniki badań opierają się na serii wywiadów pogłębionych z młodymi Polakami w wieku 25–34 lata z dużego polskiego miasta oraz zogniskowanych wywiadach grupowych (fokusach) z przedstawicielami otoczenia instytucjonalnego – lokalnej administracji publicznej i instytucji polityki społecznej.

Słowa kluczowe edukacja, młodzi dorośli, wchodzenie w dorosłość

Agnieszka Dziędziczak-Foltyn, dr hab., adiunkt w Katedrze Socjologii Sztuki i Edukacji na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe obejmują także szeroko rozumianą socjologię edukacji oraz relacje między kształceniem a rynkiem pracy. Autorka wielu publikacji z zakresu problematyki szkolnictwa wyższego, zwłaszcza polityki szkolnictwa wyższego i reform tego sektora. Od 2014 r. zajmuje się naukowo i praktycznie tutoringiem akademickim. W badaniach wykorzystuje metody jakościowe, przede wszystkim analizę danych zastanych związanych z debatą publiczną o szkolnictwie wyższym.

Adres kontaktowy:

Katedra Socjologii Sztuki i Edukacji, Instytut Socjologii UŁ
ul. Rewolucji 1905 r. 41/43, 90-214 Łódź
email: agnieszka.dziedziczak@uni.lodz.pl

Marcin Gońda, dr, adiunkt w Katedrze Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Autor szeregu publikacji dotyczących procesów migracyjnych, polityk państwa wobec migracji i integracji cudzoziemców, polityk publicznych wobec grup defaworyzowanych czy internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Jego zainteresowania obejmują problematykę migracji, mniejszości narodowych. W badaniach wykorzystuje metody jakościowe, w tym podejście biograficzne.

Adres kontaktowy:

Katedra Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej,
Instytut Socjologii UŁ
ul. Rewolucji 1905 r. 41/43, 90-214 Łódź
email: marcin.gonda@uni.lodz.pl

Do niedawna młodzi dorośli byli relatywnie rzadko przedmiotem zainteresowania badaczy z zakresu nauk społecznych. Ze względu na płynne granice wiekowe ta kategoria społeczna była też różnie definiowana, co utrudniało analizowanie procesu osiągania dorosłości. Z socjologicznego punktu widzenia to kategoria obejmująca osoby w wieku 25–34 lata, która wraz z młodszymi Polakami w wieku 15–24 lat stanowi kluczową grupę w społeczeństwie ze względów demograficznych i ekonomicznych (Szafraniec 2011: 11–17). Z perspektywy polityki rozwoju, na co wskazuje wiele dokumentów strategicznych, dla decydentów liczy się przede wszystkim jej potencjał edukacyjny i zawodowy (Dziedziczak-Foltyn, Gońda 2018: 42). Istotnym zatem wyzwaniem, zwłaszcza na gruncie socjologii, jest pokazanie edukacji i kształcenia w perspektywie procesu biograficznego, w którym zgodnie z paradygmatem andragogicznym podkreśla się zróżnicowany przebieg *linii edukacji* (Dubas 2014: 25–26), w ujęciu uwzględniającym jednakże „formowanie” poprzez edukację zbiorowych procesów i stosunków społecznych (Alheit 2011: 16).

W artykule przedstawiono wybrane egzemplifikacje i wnioski z badań jakościowych realizowanych w ramach projektu *Polityki publiczne na rzecz pełnej dorosłości w Polsce*, które dotyczyły rekonstrukcji strategii osiągania dorosłości przez badanych młodych dorosłych Polaków w obszarze edukacji. Przy-

¹ Artykuł powstał w ramach projektu *Polityki publiczne na rzecz pełnej dorosłości w Polsce* finansowanego ze środków NCN (nr UMO-2014/2015/B/HS5/03284). Projekt jest realizowany w latach 2015–2020 w Katedrze Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej Uniwersytetu Łódzkiego przez zespół w składzie: dr hab. Jolanta Grotowska-Leder (kierownik), dr hab. Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, dr Marcin Gońda, dr Marcin Kotras i mgr Iwona Kudlińska-Chróścicka.

jęto, że w procesie wchodzenia w pełną dorosłość to edukacja odgrywa zasadniczą, bo często inicjującą i wzmacniającą proces usamodzielniania się w innych sferach życia (zawodowej, rodzinnej czy mieszkaniowej) rolę, aczkolwiek niekiedy bywa też wobec nich konkurencyjna ze względu na konieczność podejmowania wyborów pomiędzy potrzebą kształcenia się a innymi potrzebami (por. Doray i in. 2009: 6; por. Dziedziczak-Foltyn, Gońda 2018). Analiza zebranego materiału badawczego pokazuje, że w przypadku młodych dorosłych ma miejsce afirmacja kształcenia zgodna z koncepcją kapitału ludzkiego, w której wykształcenie traktowane jest jako zasób niezbędny do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy. Powszechne jest przekonanie, że osoby uczące się dłużej (z wyższym poziomem wykształcenia i osiągnięć edukacyjnych) generalnie mają większe możliwości na rynku pracy – częściej uzyskują zatrudnienie oraz lepiej zarabiają niż osoby o krótszym stażu edukacyjnym (Pallas 2003: 166). Ma to wpływ na realizowane ścieżki edukacyjne, które ujmowane są tu jako – niekoniecznie linearna – sekwencja zdarzeń, sytuacji czy stanów mających miejsce w ramach edukacji szkolnej (w tym szkolnictwa wyższego) lub szkoleń (Doray i in. 2009: 12). Pojęcie „ścieżki” umożliwia bowiem pokazanie partykularnych interesów jednostki przez pryzmat jej motywacji, wyborów i ograniczeń, również w kontekście makrostrukturalnym (Pallas 2003: 168). Istotne było też ustalenie, czy w wymiarze subiektywnym widoczny jest imperatywny charakter kształcenia dla rynku pracy jako znaczącego etapu osiągania dorosłości. Dlatego zaproponowano analizę edukacyjnych uwarunkowań przejścia w dorosłość, to jest ścieżek kształcenia, w tym postaw i doświadczeń młodych dorosłych związanych z uzyskaniem

dotychczasowego wykształcenia (wyższego) i dalszym kształceniem się.

Rynkowa wartość wykształcenia – wymiar makrospołeczny i jednostkowy

Pojęcie kapitału ludzkiego należy do konstruktów latentnych, to znaczy nie posiada powszechnie uznawanej definicji operacyjnej, przez co może mieć różne wskaźniki empiryczne – najczęściej wykształcenie, doświadczenie zawodowe, zdrowie fizyczne i dobrostan psychiczny (Czapiński 2008: 5–6). Prekursorzy tego pojęcia, Theodore W. Schultz, Gary S. Becker czy Jacob Mincer, utożsamiali kapitał ludzki z inwestycjami (Wieczorek-Szymańska 2010: 163–164). Dlatego, używając określenia Jacka Tittenbruna (2014), skolonizowało ono – jako sprowadzone do znaczenia ekonomicznego – myślenie o edukacji na różnych poziomach życia społecznego. Świadczy o tym przywoływana przez Janusza Czapińskiego (2008: 6) teza, iż u podstaw klasycznych teorii kapitału ludzkiego leży założenie o indywidualnej racjonalności *homo oeconomicusa*, zgodnie z którym jednostki inwestują w wykształcenie, oczekując jego użyteczności (stopy zwrotu). Rzeczywiście, w oparciu o dane Europejskiego Sondażu Społecznego z 2002 roku, do których odwołuje się autor, można potwierdzić, że kapitał ludzki (wykształcenie i staż pracy) jest czynnikiem decydującym o zróżnicowaniu dobrobytu materialnego na poziomie indywidualnym. Według Czapińskiego trudniej obronić jednak tezę o instytucjonalnym charakterze tego kapitału jako czynnika różnicującym poziom zamożności społeczeństw w wymiarze makroekonomicznym (Czapiński 2008: 7). Aczkolwiek już wcześniej zauważono wpływ poziomu edukacyjnego na zróż-

nicowanie PKB *per capita* między krajami oraz oddziaływanie kapitału ludzkiego na wzrost gospodarczy przez podniesienie produktywności pracy lub przez zwiększenie zdolności danej gospodarki do wytwarzania i absorbowania innowacji w różnych dziedzinach (Herbst 2009: 21–22). Z tego powodu powiązanie kapitału ludzkiego ze wzrostem gospodarczym, zwłaszcza w duchu gospodarki opartej na wiedzy, leży u podstaw polityki rozwoju Unii Europejskiej i jej państw członkowskich (ich myślenia strategicznego o rozwoju). Stąd między innymi konkretny cel o charakterze wskaźnika w realizacji strategii „Europa 2020” w zakresie polityki edukacyjnej, aby odsetek osób w przedziale wiekowym 30–34 posiadających wyższe wykształcenie wynosił co najmniej 40% (Zgliczyński 2010: 74).

Z powyższych powodów jednym z popularnych podejść do pomiaru kapitału ludzkiego jest określenie stopnia edukacji społeczeństwa, do czego przydatne są między innymi wskaźniki statystyczne dotyczące udziału procentowego w ogólnej populacji osób, które ukończyły naukę na różnych szczeblach systemu edukacji oraz średniej liczby lat nauki przypadającej na jednostkę (OECD 1998). Zgodnie z tym ujęciem kapitał ludzki Polaków sukcesywnie rośnie, gdyż według danych GUS wyższe wykształcenie posiadało w 1988 roku 6,5%, w 2002 roku 9,9%, w 2011 roku 17%, a w 2017 roku już 26,4% ludności Polski w wieku 13 lat i więcej (GUS 2011: 58; 2018: 166). Warto zauważyć, że kapitał ów budowany jest głównie przez młodych dorosłych, gdyż na początku obecnej dekady największy udział wśród osób legitymujących się wykształceniem wyższym miały osoby pomiędzy 25 a 34 rokiem życia (38,8%). Ogółem, wśród osób w tym wieku wykształcenie wyż-

sze posiadało 34,5%, niemal 1/3 (32,8%) osób legitymowała się wykształceniem średnim i policealnym, a 17,4% wykształceniem zasadniczym zawodowym (GUS 2011: 130). Również z nowszych danych wynika, że w grupie wiekowej 26–35 lat najbardziej popularna jest ścieżka kształcenia związana ze szkołami wyższymi (GUS 2013: 36–37), w rezultacie czego Polska w 2018 roku osiągnęła zadeklarowany przez siebie, wyższy niż strategiczny cel unijny – dotyczący 45% udziału osób z wykształceniem wyższym w grupie wiekowej 30–34 lata (z przewagą w tej grupie kobiet)².

Na taki stan rzeczy wpływ miały zmiany w systemie oświatowym i szkolnictwa wyższego wprowadzane sukcesywnie po 1989 roku. Dotyczy to zwłaszcza reformy systemu oświaty z 1999 roku i reformy szkolnictwa wyższego z 1990 i 2005 roku, które należy uznać za dwa najważniejsze systemowe czynniki kształtujące ścieżki edukacyjne młodych dorosłych, rozumiane tu jako efekt wyborów edukacyjnych na kolejnych poziomach kształcenia, czyli wyborów szkół ponadgimnazjalnych, które rzutowały na szanse przejścia drugiego progu selekcji i wyboru rodzaju wyższych uczelni (Domański 2016: 69, 87). Sprzyjały temu również obserwowane od lat 90. rosnące aspiracje edukacyjne Polaków wynikające z przekonania o dominacji zasad merytokratycznych w procesie osiągania sukcesu życiowego (Domański 2006: 46). Według badań CBOS odsetek osób przekonanych, że warto zdobywać wykształcenie, wzrósł z 76% w 1993 roku do 93% w 2004 roku i w 2007 roku (Lis, Skuza

2015: 51). W takiej oto promerytokratycznej atmosferze w 1999 roku przeprowadzono kompleksową reformę edukacji, obejmującą przebudowę ustroju szkolnego (wprowadzenie 3-letnich gimnazjów po 6-letniej szkole podstawowej, zamiast dotychczasowej 8-letniej szkoły podstawowej). W 2002 roku pierwsi absolwenci gimnazjów gremialnie (ponad 70% przypadków) wybrali szkoły maturalne i zignorowali szkoły zasadnicze zawodowe (16%), natomiast absolwenci liceów i średnich szkół zawodowych byli bardziej zainteresowani dalszą nauką w szkołach wyższych (35%) niż w poprzednich latach (Zahorska 2009: 120, 128). Po 3-letniej nauce w liceach ogólnokształcących pierwszy rocznik pogimnazjalny trafił na moment największego boomu na studia wyższe, gdy widoczny był już efekt wtórnego wyżu demograficznego w postaci najwyższego odsetka osób w wieku edukacji wyższej (19–24 lata) – 3,96 mln. w 2004 roku. Za sprawą reformy szkolnictwa wyższego z 1990 roku ponad 4-krotnie wzrosła wówczas liczba uczelni wyższych, co w 2005 roku doprowadziło do prawie 5-krotnego wzrostu liczby studentów w porównaniu z latami początku zmian ustrojowych (Grotkowska 2015: 15–17). Ponadto od 2005 roku obowiązywało nowe prawo o szkolnictwie wyższym wprowadzające między innymi 3-stopniowy system kształcenia, będący efektem realizacji wymogów procesu bolońskiego przez kraje członkowskie UE. Trudno jednoznacznie wyrokować, czy stopniowalność studiów odbierana była wówczas przez młodych ludzi jako ułatwienie czy też raczej jako przeszkoda na tym etapie edukacji, skoro opinie na ten temat pozostały wysoce zróżnicowane też dużo później (Nowakowska 2015). Niemniej jednak z formalnego punktu widzenia

² Eurostat (2019), Educational attainment statistics. Dostęp 31 maja 2019 r. Dostępny w Internecie (<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/32198.pdf>).

tytuł licencjacki jest równoznaczny z wykształceniem wyższym, a przy tym taka ścieżka jest krótsza od zwieńczonej tytułem magistra. Stąd być może zbliżona popularność obu ścieżek w grupie młodych dorosłych, to jest osób w wieku 26–35 lat (GUS 2013: 37).

Odwołując się w dalszej części tekstu do wyników badań jakościowych, zostanie ukazane, jak w ramach opisanych powyżej warunków systemowych młodzi dorośli traktują edukację poprzez przyjęcie na swojej drodze do dorosłości za oczywistość zasad rynkowych i praw ekonomicznych. Bezpośrednim celem artykułu w wymiarze empirycznym jest rekonstrukcja wybranych aspektów biografii edukacyjnej młodych dorosłych, to jest tych dotyczących drogi do ich obecnego wykształcenia, różnorodnych aktywności związanych z kształceniem, aspiracji i dalszych planów (bądź ich braku).

Charakterystyka badań

Badania zaplanowane w ramach projektu *Polityki publiczne na rzecz pełnej dorosłości w Polsce* były ukierunkowane między innymi na zidentyfikowanie ścieżek osiągnięcia pełnej dorosłości przez młodych ludzi. Za młodych dorosłych uznano przy tym osoby w wieku 25–34 lata, gdyż – z jednej strony – granica 25 lat odnosi się do osób w szczególnym momencie życiowym, kiedy (zazwyczaj już po ukończeniu edukacji formalnej) podejmowane są ważne decyzje związane z życiem prywatnym i zawodowym – z drugiej zaś – za górną granicę tego przedziału wieku przyjęto zgodnie z podejściem stosowanym w statystyce publicznej 34 rok życia. Warto jednak podkreślić, że jest to analitycznie zakreślony

wiek wczesnej dorosłości, gdyż za młodzież można uznać również osoby w wieku 30–35 lat (Szafraniec 2011: 27), a i kategoria młodych dorosłych może obejmować też osoby starsze, nawet 45-latków (Piotrowski 2013: 27).

W artykule zaprezentowano egzemplifikację strategii młodych dorosłych w obszarze związanym *stricte* z edukacją, ale który stanowi część szerszej zakrojonych analiz. Przeprowadzone w latach 2016–2019 wywiady (indywidualne i grupowe) nie dotyczyły jedynie kwestii edukacji. Stanowiła ona w badaniach jeden z głównych obszarów analitycznych, obok problemów związanych z zakładaniem rodziny i własnego gospodarstwa domowego czy funkcjonowania na rynku pracy i w społeczeństwie obywatelskim. W zebranych obszernym materiale i na tle wielu potencjalnych kategorii interpretacyjnych szczególnie wyróżniło się zagadnienie bardzo pragmatycznych postaw badanych wobec kształcenia i wykształcenia, przejawiających się w instrumentalizowaniu edukacji w kategoriach drogi prowadzącej do lepszej pracy i kapitalizowaniu jej, to jest oczekiwaniu korzyści finansowych z wyższego wykształcenia. Instrumentalizacja oznacza w tym przypadku kierowanie się praktycznymi, najczęściej rynkowymi względami przy wyborze studiów, zmianie kierunku, zawieszeniu nauki czy rezygnacji z niej. Natomiast wynikająca z instrumentalnego traktowania edukacji kapitalizacja obejmuje oczekiwanie lepszej pracy i wyższych zarobków w wyniku uzyskanego wykształcenia czy kwalifikacji.

Nie mniej interesujące okazało się także postrzeganie przez badanych edukacji w perspektywie całego ich życia, co pozwoliło wskazać kilka istotnych wąt-

ków dla biografii edukacyjnych: wpływ rodziców i innych osób (bądź brak tego wpływu) na decyzje edukacyjne, uwarunkowania decyzji edukacyjnych (podejmowanie kształcenia lub rezygnacja z niego), łączenie aktywności edukacyjnej i zawodowej (efektywne lub nie), ogólne zadowolenie lub niezadowolenie z obranej drogi edukacyjnej, oczekiwania ułatwień lub ich brak wobec instytucji państwa.

W kontekście tak postawionego problemu badawczego za najważniejsze dla rekonstrukcji ścieżek przechodzenia ku pełnej dorosłości w warunkach głębokich zmian społecznych uznano jakościowe metody zbierania i analizy danych empirycznych. U podstaw tego podejścia leżało przyjęcie, z jednej strony, perspektywy teoretycznej przebiegu życia (*life course*; por. Kohli 1986), z drugiej zaś – konstrukcjonistycznej optyki w badaniach polityki publicznej (społecznej), wedle której tworzenie i wdrażanie rozwiązań instytucjonalnych w polityce publicznej zależy głównie od społecznego definiowania grup i kategorii uznawanych za zasługujące na wsparcie lub wymagające kontroli (Ingram, Schneider, Deleon 2007). W rezultacie, oprócz wprowadzającego do badania przeglądu literatury i innych materiałów zastanych, zespół badawczy skupił się na gromadzeniu jednostkowych doświadczeń wchodzenia w dorosłość (indywidualne wywiady pogłębione z elementami wywiadu biograficznego, by odtworzyć procesualny charakter tego doświadczenia) i ustaleniu strukturalnych, instytucjonalnych i politycznych ram tego zjawiska (czemu, poza analizą danych zastanych, służyły zogniskowane wywiady grupowe).

Łącznie w ramach realizowanych badań zebrano 60 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI)

z elementami wywiadu biograficznego z osobami urodzonymi w 1986 lub 1987 roku, a zatem pierwszymi rocznikami, które zaczęły uczęszczać do gimnazjów. Wśród celowo dobranych metodą kuli śnieżnej badanych znalazło się 30 mieszkańców dużego miasta (Łodzi) oraz – celem kontrastowego ich zestawienia w kontekście strukturalnych uwarunkowań osiągnięcia pełnej dorosłości – 16 mieszkańców powiatu zduńskowolskiego w województwie łódzkim i 14 wychowanków instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Na potrzeby klaryfikacji tytułowej tezy artykułu o instrumentalizacji i kapitalizacji edukacji wyselekcjonowano 30 wywiadów z mieszkańcami Łodzi (sytuacja dwóch pozostałych grup badanych nie stanowi przedmiotu rozważań w tym tekście). To duże miasto o charakterze akademickim stanowi przykład miejsca o większym dostępie do edukacji, w tym wyższej, oraz większych możliwościach na rynku pracy. Stąd tytułowi „wielkomiejscy młodzi dorośli” – dla podkreślenia ich uprzywilejowanej pozycji w kontekście osiągnięcia dorosłości poprzez edukację i pracę w porównaniu do badanych osób z mniejszych miejscowości.

Wykorzystane do analizy wywiady indywidualne zostały – w celu dalszego skonstrastowania prezentowanych stanowisk, a zatem i obiektywizacji wniosków – uzupełnione analizą 2 zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI). W pierwszym z nich (oznaczonym jako FGI/Ł/3/Z3) wzięło udział ośmiu przedstawicieli instytucji polityki społecznej i administracji publicznej na poziomie lokalnym (m.in. MOPSu, OHP, Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Łodzi oraz różnych komórek Urzędu Miasta Łodzi, których działalność dotyczy badanej grupy), w drugim zaś (FGI/Ł/1/Z4) siedmiu młodych do-

rosłych aktywnych w sferze publicznej (lokalnych radnych, członków partii politycznych i przedstawicieli trzeciego sektora).

Analiza obszernych danych empirycznych, które zebrano w projekcie wspomagana była komputerowo. W ramach wieloetapowej procedury analitycznej rozpoczęto od kodowania otwartego, a zatem generowania etykiet szeroko opisujących wypowiedzi badanych, przez kodowanie selektywne, czyli nadawanie etykiet wokół konkretnej kategorii o większym, teoretycznym znaczeniu, do stworzenia finalnej mapy kategorii teoretycznych (Konecki 2000). Ze względu na bogactwo uzyskanego materiału zaproponowana w artykule analiza obejmuje jedynie wybrane przykłady ścieżek edukacyjnych – te które okazały się być dominującymi dla badanych dobrze wykształconych młodych dorosłych z dużego miasta. Prezentowane wyniki nie dotyczą zatem innych zidentyfikowanych w grupie badanej ścieżek edukacyjnych, które nie uwzględniały studiów wyższych, a kończyły się przeważnie na uzyskaniu średniego wykształcenia i innych formach jego uzupełnienia niż kształcenie w szkole wyższej.

Indywidualizacja postaw i doświadczeń młodych dorosłych związanych z (wy)kształceniem

Analiza wywiadów swobodnych z młodymi dorosłymi umożliwia odtworzenie na podstawie ich historii edukacyjnych nastawienia do uzyskiwania różnych stopni wykształcenia i dalszego kształcenia się. Materiały te pokazują, jak w wolnorynkowych realiach młodzi dorośli racjonalizują swoje decyzje edukacyjne pod kątem sfery zawodowej

i ekonomicznej. Można to przypisać bardziej instrumentalnemu niż autotelicznemu podejściu do wykształcenia, które charakteryzuje się kojarzeniem wykształcenia z awansem zawodowym i możliwością uzyskania lepszej pracy lub pracy w ogóle, z korzyściami ekonomicznymi oraz efektywnie pełnioną rolą zawodową (Zandecki 1999: 137–147). Instrumentalne traktowanie edukacji wyższej wyjaśniane jest z zastosowaniem teorii adekwatności konsumpcji Kelvina Johna Lancastera, która podkreśla niehomogeniczny charakter dobra, jakim jest na przykład wyższe wykształcenie, i uwypukla dążenie jednostek do maksymalizacji jego użyteczności (Gajderowicz i in. 2015: 50–51). Chociaż młodzi ludzie w wieku 19–30 lat kierują się przede wszystkim zgodnością kierunku studiów ze swoimi zainteresowaniami (60% wskazań), to dla niemal połowy (46%) bardzo istotna okazała się łatwość znalezienia po studiach pracy wykorzystującej nabyte kompetencje, a dla 1/3 (33%) prestiż zawodu wykonywanego po danych studiach (33%) oraz inne kwestie związane z pracą, w tym wynagrodzenie (Gajderowicz i in. 2015: 96). Młodzi dorośli po 24 roku życia (w którym najczęściej kończą studia), to także najliczniejsza grupa, która nadal inwestuje w wykształcenie (Szulc-Obłóza 2017: 408–409). Dlatego myślenie o edukacji i kształceniu w kategoriach kapitału można traktować jako przejaw tytułowej „kapitalizacji”³ wykształcenia, czyli ujmować je jako zasób sprzyjający sukcesowi na rynku pracy, co zostało już wykorzystane w odniesieniu do absolwentów szkół wyższych (w wieku 25–34 lat),

³ Pojęcie to traktowane wąsko wywodzi się z nauk ekonomicznych i najczęściej dotyczy finansów, tj. dosłownie kosztów profesjonalnej edukacji skapitalizowanej do 5 lat studiów i szacunków dotyczących wynagrodzenia rekompensującego poniesione koszty (Oliwkiewicz 2016).

i kapitalizowaniu przez nich zasobów niezbędnych do bardziej efektywnego funkcjonowania na rynku pracy (Sarnowska 2016: 13).

Wszyscy wyselekcjonowani na potrzeby tego artykułu badani urodzili się w dużym ośrodku miejskim (Łodzi), najczęściej pochodzą z rodzin o średnim poziomie zamożności oraz o wysokich kapitałach społecznym i kulturowym⁴, co z kolei przekładało się na ich sukcesy edukacyjne – płynne przejście przez kolejne poziomy edukacji aż po studia na uczelniach państwowych. Uczestnicy badania zadeklarowali pracę najemną lub własną firmę, przynoszącą im często dużo satysfakcji. Badanych różni jednak swego rodzaju ewolucja postaw wobec edukacji wyższej, o czym świadczą ich doświadczenia w studiowaniu oraz podejście do doksztalcania się po uzyskaniu dyplomu (aczkolwiek nie wszyscy badani mieli ukończone studia wyższe).

Proponowana w tekście analiza wywiadów ukierunkowana została szerzej na kryterium pragmatyzowania kształcenia w przebiegu życia od najmłodszych lat, co pozwoliło na wyróżnienie trzech wymiarów w podejmowaniu przez młodych Łodzian decyzji edukacyjnych: (1) wybory edukacyjne, (2) strategie i doświadczenia edukacyjne, (3) stosunek do edukacji. Omówione one zostaną po kolei w następnych podrozdziałach, przy czym w przypadku strategii i doświadczeń edukacyjnych

⁴ Kapitał społeczny rozumiany jest tutaj tradycyjnie za Bourdieu (1986) jako zasób rozległych, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych kontaktów społecznych jednostki lub grupy, opartych na regułach wzajemnej znajomości i uznania, zaś kapitał kulturowy to zasób idei, wiedzy, umiejętności i kompetencji kulturowych. Obie formy kapitału mogą być kumulowane, reprodukowane i konwertowane na inne formy kapitałów, a ich wysoki poziom umożliwia dostęp do cennych i ważnych normatywnie dóbr, w tym i edukacji.

uwzględniony został rodzaj zachowań związanych ze studiowaniem. Zróżnicowanie ścieżek kształcenia osób mających do czynienia z kształceniem na poziomie wyższym umożliwiło bowiem wyróżnienie kilku charakterystycznych wariantów doświadczeń na tym etapie życia: (a) ukończenie zaplanowanego kierunku studiów i zaraz po studiach znalezienie pracy zgodnej z kompetencjami, (b) zmiana kierunku studiów lub studia równoległe, (c) rozpoczęcie studiów, przerwa na pracę i powrót na studia, (d) łączenie studiów z pracą, (e) koncentracja na samym studiowaniu, a potem praca niezgodna z kierunkiem studiów, (f) rezygnacja ze studiów. W większości pokazują one zakłócenia tradycyjnej sekwencji „kształcenie–praca zawodowa” i stanowią dowód na to, że obecnie kształcenie na poziomie wyższym należy analizować w kontekście nie-linearnej tranzycji na rynek pracy.

Wybory edukacyjne

Jeśli chodzi o odtworzenie czynników warunkujących kształtowanie się ścieżek edukacyjnych młodych dorosłych, to wyraźnie podkreślali oni wpływ rodziców (innych bliskich) na ich decyzje edukacyjne, zwłaszcza – co jest skądinąd oczywiste – na etapie szkoły podstawowej i ponadgimnazjalnej. Jak zaznacza jedna z badanych, skierowanie jej przez rodziców do prywatnej szkoły podstawowej miało kluczowe znaczenie dla jej dalszej edukacji i kariery zawodowej:

Było tak, że było ich w tamtym momencie na to stać. I, jak to rodzice, są zakochani w swoich dzieciach i jeżeli tata miał możliwość, bo prowadził swoją firmę, żeby do prywatnej szkoły wysłać, to, no generalnie

rodzice często też dają to, czego sami nie mogli mieć. Że on miał też ciężką swoją drogę życiową, to bardzo chciał zrekompensować to swoim dzieciom i to zrekompensował. Tak, to jest akurat etap w życiu, za który jestem bardzo wdzięczna, tak? Jeżeli chodzi o tą pierwszą edukację, że faktycznie rodzice podjęli taką decyzję, no bo wtedy o mojej decyzji nie było mowy. Natomiast faktycznie daje to niesamowicie duże możliwości i to było widać na tle osób, do których klasy trafiłam, to było namacalne, nie dało się tego ukryć, że faktycznie to wychowanie bardzo wpłynęło na dalszą część życia. (IDI/Ł/Z5/R9)

Choć wraz z kolejnymi szczeblami edukacji wpływ rodziców na decyzje edukacyjne maleje, to jednak w przypadku edukacji wyższej nadal starają się oni ukierunkowywać swoje dzieci na podjęcie „przyszłościowych” kierunków studiów. Młodzi mają kontynuować ścieżkę obraną przez starsze pokolenie bądź – co wydaje się istotne w kontekście robotniczej historii Łodzi – wybrać „lepszą niż rodzice” przyszłość i, często, podjąć jakiegokolwiek studia. Jeden z badanych tak rekonstruuje sugestie rodziców podczas wyboru studiów:

Chciałem iść na politechnikę, nie wiedząc dokładnie na co i tutaj moja mama przyszła i mówi „Ty to inżynierię lądową byś...” i ona jakoś jak to powiedziała, to tak jakoś to przyjąłem. Natomiast, no, teraz, patrząc z perspektywy czasu, no to chyba, jak to matka, mnie dobrze znała, bo faktycznie bardzo lubię to, co robię. Natomiast to też nie było takie proste, bo po maturze, no taki wiek głupi i stwierdziłem, że jednak nie chce mi się iść na politechnikę i poszedłem na uniwersytet na politologię. I jakkolwiek studia były fajne i ludzie, i w ogóle, to jednak stwierdziłem, że to nie to,

że jednak muszę iść na politechnikę. I tak naprawdę po tygodniu ja się zdecydowałem, że to bez sensu. Na inżynierię też się dostałem za tym pierwszym razem. (IDI/Ł/Z5/R5)

Podjęcie studiów jest nie tylko efektem sugestii rodziców, ale – w odniesieniu zwłaszcza do studiów płatnych – również wsparcia finansowego z ich strony czy jednocześnie też bardziej abstrakcyjnych czynników, jak na przykład czas, co niekiedy jest pozytywnie oceniane przez jednego z badanych:

Ja skończyłem studia zaoczne, i pierwszego, i drugiego stopnia, i nie było to, szczerze mówiąc, zbieżne z moimi założeniami takimi jako ten nastolatek. Wiązało się to z tym, że te studia tak naprawdę były tak na szybko robione. [...] Ja sam sobie tych studiów nie opłacałem, tylko one były opłacane przez moich rodziców i trochę to było tak pod ich naciskiem, naciskał mnie czas... więc to nie były do końca te studia, które bym//dzisiaj już bym nie podjął na przykład takiej decyzji studiowania tego samego, poszedłbym w innym kierunku. (IDI/Ł/Z5/R4)

Badani młodzi dorośli wskazywali też na czerpanie z wzorców edukacyjno-zawodowych członków najbliższego otoczenia społecznego – rodziny czy przyjaciół:

Jeżeli chodzi o studia, o filologię niemiecką, to było tak, że patrzyłem na siostrę i gdzieś tam starszych znajomych, którzy gdzieś tam byli na tej germanistyce. Wydawało mi się, że to jest całkiem fajny kierunek. Może wtedy też to wynikało moje myślenie trochę z lenistwa, no bo język miałem w małym palcu, mó-

wię, dobra, pójdzie się na studia, to śmignie się pięć lat nawet nie wiadomo kiedy, nie będzie problemów z językiem. No, jeżeli chodzi o ten pierwszy kierunek, to patrzyłem właśnie na siostrę, natomiast później, jak już byłem na studiach i patrzyłem na to, jak ogólnie wygląda cały rynek pracy, gdzie jest najlepiej, co się najlepiej rozwija, no to zawsze jednak była ta branża handlowa. Mój brat jest po handlu, pracuje dla dużego koncernu. Wtedy zaczynał pracę jako szeregowy taki pracownik, przedstawiciel. No i patrzyłem, że to jest całkiem niezła fucha, w skrócie, ogólnie cała ta branża. I tak jak z nim kiedyś porozmawiałem, powiedział, żebym może się zainteresował, no i tak już poszło. (IDI/Ł/Z5/R1)

Pomimo istotnego wpływu bliskich, badani jednocześnie sobie samym przypisywali dużą swobodę w decydowaniu o kolejnych etapach edukacji. W swych wypowiedziach wskazywali, że już od wczesnych lat posiadali swój „plan na życie”, w którym edukacja odgrywała kluczową rolę. Towarzyszyło im poczucie odpowiedzialności za swój los i podmiotowości w wyborze ścieżki życiowej:

Na pewno jest to... może nie tylko i wyłącznie mój wybór, ostatecznie zawsze zdanie należało do mnie i czuję, że były to moje wybory, natomiast bardzo dużo pomagały mi osoby bliskie, głównie, no, jak byłem młodszy, to znajomi, przyjaciele, gdzieś tam naprowadzali, mówili, co uważają, jak myślą, ale ja akurat zawsze lubiłem brać odpowiedzialność za siebie i robić wszystko tak, jak mi się wydaje, tak, jak chcę, często idąc pod prąd, bo też tak bywało w życiu. (IDI/Ł/Z5/R2)

Co ciekawe, wolność wyboru mieli nie tylko w zakresie studiów wyższych, ale i liceum, a nawet

– w niektórych przypadkach – gimnazjum. Decyzje te niekiedy miały być też podejmowane wręcz wbrew woli rodziców:

Gimnazjum to była moja decyzja. I z jednej strony ja ją podjęłam, ale później jakby żałowałam trochę tego. Bo to był mój wybór, bo rodzice dali mi wybór, żeby się przenieść faktycznie//przenosili szkołę akurat też dużo dalej, niż jak ją mieliśmy, miałam możliwość nie kontynuować tam nauki i się przenieść do rejonowego gimnazjum. A że się nasłuchałam, że tam jest więcej ludzi i w ogóle osób w klasie i jest weselej, no to poszłam tam. I to była moja decyzja, ale z perspektywy czasu to tego nie żałuję. Natomiast kolejna decyzja, liceum, również była//rodzice próbowali kierować, ale tylko próbowali. Całą resztę decyzji różnego rodzaju podejmowałam praktycznie sama. (IDI/Ł/Z5/R9)

Inna badana też wskazuje, że rodzice nie ingerowali w jej wybory edukacyjne, w podjęciu decyzji o szkole średniej pomogła przyjaciółka:

Wybrałam liceum i przyznam się szczerze tutaj wybrałam... Dostałam się chyba nawet do dwóch, jednego uważanego za lepsze, ale wybrałam to gorsze, bo szła tam moja dobra przyjaciółka. I tutaj rodzice jakby nie zaingerowali, że „nie no, dziecko, idź tam, tam lepsza perspektywa”, nie. (IDI/Ł/Z5/R10)

Wspomniane poczucie odpowiedzialności za swoje wybory sprawiało, że – jak wielu wskazywało – tylko poprzez ciężką pracę możliwe jest osiągnięcie sukcesu. Dlatego oprócz nauki, już na etapie szkoły średniej lub studiów, podejmowali pracę, korzystali z programów praktyk i stażów, zakładali własne firmy. Jeden z badanych podkreślał, że swój ciężko

wypracowany sukces zawodowy udało mu się osiągnąć jedynie dzięki wielkiemu wysiłkowi włożonemu w naukę. Było to możliwe bez większego wsparcia rodziców i posiadania szerszych kontaktów społecznych (kapitału społecznego):

Podążam za wzorem takim wymyślonym przeze mnie. Nie, bo ja w ogóle jestem pierwszą osobą w rodzinie, która skończyła studia inżynierskie. Przynajmniej tak, co kojarzę. I w ogóle nie miałem żadnych znajomych, nie miałem żadnego kolegi, co miał tata, w sensie, że firmę, żeby się zahaczyć. No nie. To jest właśnie też kwestia, że wiele osób dużo lepiej sobie teraz radzi, bo tata miał firmę, no to wiadomo, że on już poszedł na te studia, żeby tak naprawdę potem przejąć tą firmę, czy też już zaczynał pracę, brat pracował, cokolwiek. I oni już jak gdyby w tym kierunku. Natomiast u mnie to był taki strzał, że tak naprawdę gdzie bym nie poszedł, to bym musiał zaczynać od zera, bo mój tata nie miał żadnej firmy, też pracuje tam gdzieś normalnie u kogoś, moja mama też, więc to jak gdyby w ogóle, powiedzmy, że nie mam co w tym kierunku... Tak że w którym kierunku bym nie poszedł, musiałem sam sobie zaczynać od zera. (IDI/Ł/Z5/R5)

Przykładem samodzielnych wyborów edukacyjnych od etapu gimnazjum po szkołę wyższą i skonkretyzowanego planu na życie zawodowe jest historia jednej z młodych kobiet, która podkreślała, że „wcześnie wiedziałam, czego chcę” (IDI/Ł/Z5/R9). Duża determinacja w dążeniu do wyznaczonego celu, jakim było łączenie miłości do zwierząt z utworzeniem firmy zajmującej się produkcją akcesoriów dla zwierząt domowych, pozwoliła przekonać otoczenie, zwłaszcza rodziców, co do wybranej przez nią ścieżki kształcenia i zatrudnienia:

Bardzo szybko się odciąłem od wpływu rodziców. Zawsze miałam swoje ścieżki. I czego sobie nie ubzdurałam, no to determinacja wychodzi, taka cecha, to faktycznie to osiągnęłam. [...] Natomiast, oczywiście, rodzice, jak to zawsze rodzice, zawsze próbują pokierować dzieckiem. Najchętniej widzieliby wszystkich w roli lekarza czy też prawników, tak? Natomiast ja miałam swój pomysł na swoje życie i uważam, że tak naprawdę te możliwości, co sobie zrobiłam, co sobie stworzyłam, jednak przekonały moich rodziców, że żeby lepiej się nie wtrącać i to bardzo szybko mi się udało, dzięki Bogu, przekonać, że lepiej mi zejść z drogi i dać robić swoje. (IDI/Ł/Z5/R9)

Niezależnie od wpływu osób trzecich na wybory dotyczące przebiegu ścieżki kształcenia różne były efekty decyzji w postaci kolejnych wyborów na późniejszych etapach życia i doświadczenia badanych młodych dorosłych.

Strategie i doświadczenia edukacyjne

Badani przyznawali, że już na etapie szkoły średniej byli świadomi wymogów, jakie stawia przed nimi rynek pracy. Ich wybory edukacyjne – niezależnie czy podejmowane samodzielnie, czy inspirowane przez najbliższych – podejmowane były przede wszystkim, by – jak wprost wyraża to jeden z badanych – „znaleźć pracę, która się opłaca, da zarobić” (IDI/Ł/Z5/R1). W tym sensie można mówić o kapitalizacji edukacji, gdyż ich edukacyjnym decyzjom towarzyszyła silna pragmatyzacja związana z oczekiwaniem bezpośrednich gratyfikacji zawodowych z uzyskanego wykształcenia. Niektórym osobom udawało się bez problemów realizować założony plan, jak w poniższym przypadku, w którym

chodziło o kształcenie w zakresie księgowości, ze względu na wyuczony zawód ojca:

Składałam papiery na jedne studia, na jedne się dostałam, wymarzone i tak poszło. [...] No, wiadomo, że koniec studiów zbliżał się, więc trzeba pomyśleć, co robić w przyszłości. Akurat rozmawiałam z moją kuzynką, która [...] powiedziała, że szukają osoby do miejsca, w którym ona pracuje. Przekazała moje CV swojej kierowniczce, powiedzmy, zostałam umówiona na spotkanie. Przeszłam różne etapy rekrutacji, no i dostałam pracę, właściwie bez problemu. (IDI/Ł/Z5/R12)

Jeśli wybór szkoły (studiów) okazywał się błędny, gdyż poziom nauczania odbiegał od oczekiwanego lub ukończenie danego stopnia edukacji nie gwarantowało spodziewanych sukcesów zawodowych, badani już na wstępnym etapie edukacji potrafili przeorientować własne ścieżki kształcenia i na przykład zmienić kierunek studiów na taki, który miał zagwarantować większe szanse na rynku pracy:

Dopiero potem, jak już byłem na filologii, zdecydowałem, że to jednak nie jest to, trzeba iść w branżę handlową zdecydowanie, bo tutaj nie ma możliwości rozwoju. Zobaczyłem, jak wygląda ten rynek, bez nazwiska i bez mocnych pleców jako tłumacz nie wyżyłoby się, człowiek by po prostu zdechł z głodu. Tak że zdecydowałem się na zupełnie inną branżę handlową, w której do tej pory jestem i myślę, że już tak zostanę. (IDI/Ł/Z5/R1)

Niekiedy jednak nawet „rynkowość” kierunku nie gwarantowała zakończenia studiów, zwłaszcza, gdy konkurencją dla nauki była intensywna praca zawodowa:

Poszedłem na uniwersytet na marketing i zarządzanie, bo miałem naprawdę... straszną „zajawę” na to, stwierdziłem, że to są fajne rzeczy. Ale ja równolegle od II roku pracowałem 7 dni w tygodniu. Ja studiowałem dziennie i pracowałem 7 dni w tygodniu w dwóch firmach: w jednym sklepie snowboardowym i właściciel też miał agencję eventową, więc my byliśmy cały czas na obrotach. Jakby mi się bardzo skutecznie udawało prowadzić to wszystko. Ale na piątym roku zrezygnowałem z tych studiów. (IDI/Ł/Z5/R3)

Natomiast historia młodego mężczyzny studiującego i pracującego jednocześnie dorywczo w restauracji pokazuje, że czasami sytuacja edukacyjna (decyzja o ukończeniu studiów i obronieniu pracy magisterskiej) oraz zawodowa (zatrudnienie i skorzystanie ze wsparcia państwa w założeniu własnej działalności gospodarczej) spletały się w nieco zagmatwany sposób:

Na III roku, IV i V roku pracowałem, i już na V roku jak gdyby zostałem kierownikiem restauracji, wtedy już jak gdyby [...] to miałem umowę na cały etat. Porobiłem to, o czym się uczyłem. Popracowałem tam jeszcze rok, odkładając termin pracy magisterskiej, czyli jak gdyby rok dłużej. No i w momencie kiedy... Nastął taki moment, żeby sobie odpowiedzieć na pytanie, co ja chcę w życiu robić. Tam jak gdyby zobaczyłem, mówię „łaa, jestem kierownikiem restauracji”, a inni nie jeszcze tam, jeszcze pracy nie napisali [...]. No i wtedy, wtedy zostałem, bo to chronologicznie jeszcze tam była jedna chyba restauracja po drodze, no i wtedy, wtedy rozstałem się z tym miejscem pracy w dosyć taki ostry sposób, muszę to chronologicznie poukładać... Dobrze, i ukończyłem pracę magister-

ską. To jak gdyby był ostatni, to wtedy już jak gdyby z tego życia na swoje, musiałem tam pół roku policzyc, liczyc na rodziców, pamiętam. I obroniłem pracę magisterską, no i zaczynam pracę w zawodzie. Czyli wysłałem jakieś tam oferty, i tak dalej, mówię, zarządzanie i marketing, no i takie na podstawowe kierownicze jakieś tam, koordynatora jakieś takie rzeczy, i wysłałem na konsultanta audytora jakości. I tak się złożyło, że zostałem, zostałem audytorem, pracowałem dla jednostki, dla firmy, która wdrażała system zarządzania jakością, no i, mówię, to jest powiązane z moim kierunkiem bezpośrednio, bo też mieliśmy zarządzanie jakością. Przy okazji korzystałem z tego, bo to była, to była umowa na zasadzie B2B, czyli na umowie, czyli ja sobie założyłem działalność i wziąłem dotację, przy okazji. (IDI/Ł/Z5/R7)

W przypadku prowadzenia własnej firmy właściwszym dla młodej dorosłej kobiety byłaby jeszcze wcześniejsza decyzja o dzieleniu nauki z pracą (rozwijaniem biznesu). Zadeklarowała bowiem, że gdyby nie owo „opóźnienie”, jej firma rozwijałaby się lepiej:

To, że uległam może dziennym studiom, to mnie opóźniło trochę. Gdzieś taka komfortowa trochę sytuacja właśnie, kiedy to rodzice za wszystko płacą. Że powinni dużo wcześniej jakby dać tę możliwość, mimo że ja mogę powiedzieć, że od 13 roku życia to ja zarabiam, ponieważ na wolontariacie, no, opłacałam sobie różne rzeczy, tak? I gdzieś tam faktycznie człowiek nawet ulotki nosił. No bo to wszystko kosztowało. Tak że to nie było tak w 100% odcięcie w sensie branie od rodziców, tylko już samemu szukanie sposobów. Ale na pewno te studia gdzieś i ta decyzja, że będą te dzienne opóźniła, tak. A ogółem miałam

więcej takich sytuacji, gdzie musiałam się podnosić i przyspieszać i oglądać życie z innej perspektywy niż takich, co by mnie spowolniły, bo jak i tak coś chciałam, to to zrobiłam. Taka trochę nie do zatrzymania. (IDI/Ł/Z5/R9)

Jedynie w nielicznych przypadkach badani sugerowali mniej instrumentalne traktowanie edukacji. Częściowo stawała się ona dla nich narzędziem samorealizacji czy środkiem do spełniania marzeń. Także w tych przypadkach margines ujmowania własnej edukacji w kategoriach niepragmatycznych był jednak niewielki. Nadrzędnym celem pozostawało bowiem podejmowanie edukacji na takich kierunkach, które przede wszystkim zapewnią satysfakcjonujący start w dorosłe życie. Jak podkreśla jedna z przytaczanych już badanych:

No i z tego, co się dowiedziałam, na tamte czasy przedstawiciel handlowy dobrze zarabiał, chciałam być przedstawicielem handlowym. I faktycznie, moja pierwsza praca po liceum to była praca na I roku studiów jako przedstawiciel handlowy. Pierwsza praca, zdobyta przez samą siebie, po różnych rozmowach. Dosyć szybko udało się to zrealizować, że tak powiem. No to był pół roku jakiś etap tej pracy, następnie wymyśliłam sobie, że przedsiębiorca zarabia jeszcze więcej. I w tym kierunku rozpoczęłam inne studia, bo licencjat skończyłam na zupełnie czym innym, natomiast zrobiłam to w taki sposób, żeby połączyć z wykształceniem z zarządzania, bo wiedziałam, że u przyszłego pracodawcy będzie to bardziej honorowane i większe prawdopodobieństwo, że tą pracę zdobędę. Faktycznie byłam tym specjalistą do spraw zarządzania w firmie, również była to praca przez pół roku. Następnie się okazało, że w ciągu tych dwóch

lat popracowałam łącznie przez rok, bo pół roku byłam na zwolnieniu, tak? I wtedy poszła decyzja, żeby otworzyć własny biznes. [...] No generalnie chodziło o to, że i tak ten efekt został osiągnięty, że faktycznie człowiek pracował w tej korporacji trochę i był tym słupkiem w tabeli przez jakiś czas. Natomiast dało to też trochę oglądy, nie powiem, że nie, dało to oglądę i jakąś tam umiejętność, krótko, bo krótko, ale przydało się. (IDI/Ł/Z5/R9)

W wypowiedziach badanych często pojawiała się kwestia przydatności zdobywanych w toku edukacji umiejętności czy kwalifikacji. Ich pragmatyczne podejście prowadziło nierzadko do krytycznej oceny systemu edukacyjnego (zwłaszcza studiów) i poszukiwania innych możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych.

Stosunek do edukacji

Młodzi dorośli po ukończeniu edukacji formalnej decydowali się na dalsze doksztalcanie, również samokształcanie, do czego skłaniała ich wykonywana praca. Jedna z badanych pomimo ukończonych studiów wskazywała na potrzebę uzyskania wiedzy typowej dla swojej firmy:

No wiadomo, też studia nie są w stanie przygotować do pracy w każdej, absolutnie każdym typie przedsiębiorstwa, firmy, i tak dalej. Więc ja się musiałam bardzo dużo nauczyć, dowiedzieć, nauczyć, zrozumieć, tak? Jakby co wynikało ze specyfiki firmy. (IDI/Ł/Z5/R8)

W sytuacji, gdy w trakcie szkoły średniej i wyższej badani nie uzyskiwali wiedzy praktycznej, koniecz-

nością była dalsza nauka umożliwiająca zdobycie certyfikatów potwierdzających dodatkowe umiejętności i kwalifikacje. Tak o wymogu ciągłego uczenia się mówiła młoda kobieta:

Jeśli chodzi o edukację w szkole, z perspektywy czasu, moja edukacja ogółem się nie skończyła, bo ja cały czas jestem na różnego rodzaju szkoleniach i cały czas się doszkałam z biznesu. Wymiennie czytam również książki. Natomiast to się nie skończyło, ale to, co nam kładli do głów w czasie studiów w większości przypadków było bezużyteczne i dalej jest bezużyteczne, bo nikt mnie nie przygotował do tego, żeby być przedsiębiorcą, nikt nie nauczył o podatkach i tak naprawdę mało co o życiu. Na większości szkoleń uczą nas, jak być dobrym pracownikiem na etacie, później przejść na emeryturę i nic poza tym. Zarządzanie sobą ogółem to temat nieznan. Jest wiele takich miękkich, że tak powiem, braków w edukacji, bo to jest tak naprawdę ta miękka edukacja przyczyniła się do wielu sukcesów mojej firmy, a nie stricte wiedza o pantofelkach. (IDI/Ł/Z5/R9)

Co ciekawe, wśród młodych dorosłych pojawiła się też całkiem odmienna opinia, aczkolwiek sformułowana przez osobę, która ukończyła rynkowy kierunek (w tym rok studiowała za granicą) i nie napotkała problemów ze znalezieniem pracy (obecnie żyje i pracuje poza Polską). Na pytanie, czy myśli o dalszym uczeniu się po studiach, odpowiedziała:

Na początku nie, byłam, miałam dość uczenia się, był taki etap, że musiałam trochę odpocząć, powiedzmy, potem przebłyski były typu jakiegoś MBA czy coś takiego kierunkowego, ale z badań i z obserwacji rynku wiem, że często to nic nie daje i że gruba teczka

jakiś dyplomów czy certyfikatów nie zawsze jest, powiedzmy, nierespektowana, nie daje jakiegoś, nie otwiera większej ilości drzwi, więc nie, nie, nie, nie. (IDI/Ł/Z5/R12)

W wypowiedzi badanej odzwierciedla się zatem zdolność do antycypowania przyszłej pozycji na rynku pracy. Jednocześnie rozwija ona krytykę wobec dostępnej oferty edukacyjnej, która nie gwarantuje stabilnego i satysfakcjonującego finansowo zatrudnienia, ale jest swego rodzaju „pułapką” gromadzenia kolejnych bezużytecznych dyplomów i certyfikatów.

Próba obiektywizacji postaw młodych dorosłych wobec edukacji

W subiektywnych narracjach badanych dotyczących ich ścieżek edukacyjnych nie pojawiały się raczej uwarunkowania makrostrukturalne czy kulturowe wpływające na przebieg biografii, które zdecydowanie częściej dostrzegali uczestnicy badań fokusowych, reprezentujący spojrzenie bardziej instytucjonalne. Zwracali oni uwagę, że wraz z późniejszym usamodzielnieniem ekonomicznym młodych następuje upowszechnianie się postaw indywidualistycznych i konsumpcyjnych, które ostatecznie prowadzą się do ukierunkowania na kwestie wynagrodzenia. Jak dokładnie wyraził to jeden z uczestników badań fokusowych, który na co dzień pracuje w instytucji samorządowej:

Trudno powiedzieć, czy jest to proces dobry, czy zły, w pewnym sensie jest to proces obiektywny. On wynika z dwóch przesłanek. Pierwsza to jest konieczność uzyskania coraz wyższych kwalifikacji na ryn-

ku pracy, a żeby te kwalifikacje uzyskać, trzeba się dłużej uczyć. Dzisiaj właściwie dobre miejsce pracy bez skończonych studiów to jest trudne. Znaczy, nie jest niemożliwe, ale jest niewątpliwie utrudnione. [...] I drugi problem, który jest problemem znacznie bardziej cywilizacyjnym. To jest problem wysokiego poziomu konsumpcji. Skala dostępnych środków, jakie człowiek może za swoją pracę uzyskać w ciągu jednego pokolenia, wzrosła, w warunkach polskich zdecydowanie szybciej niż w innych krajach, bo to były zmiany ustrojowe, bardzo znacznie. I to, co kiedyś było uważane za dobra luksusowe, niekoniecznie potrzebne, dzisiaj się okazują jako dobra niezbędne do rozpoczęcia samodzielnego życia. A żeby to zrobić, no to trzeba na to zapracować. (FGI/Ł/3/Z3/R4/)

Zdaniem badanych przedstawicieli świata instytucji nastąpiło przejście od modelu wchodzenia w dorosłość jednostek, w którym etapy realizowane są sekwencyjnie (domknięcie jednego umożliwia przejście do następnego), do modelu mieszanego, w którym działania te realizowane są jednocześnie. Kształcenie łączy się z pracą i dopiero stabilizacja w tych obszarach pozwala podjąć inne decyzje życiowe. Jak zauważa ten sam urzędnik samorządowy:

Zmieniło się całkowicie myślenie osób wkraczających w poszczególne etapy życia. Kiedyś życie było bardziej, miało zasady, było chyba bardziej poukładane, uporządkowane. Chociażby kończąc edukację średnią, wiadomo było, że albo idziemy w kierunku zawodowym, albo idziemy na studia wyższe. Kończyliśmy studia wyższe, myśleliśmy o tym, że otrzymujemy jakąś propozycję pracy, skupiamy się na tym, żeby dobrze swoje zadania realizować, myślimy

o tym, żeby zacząć zawiązywać swoją rodzinę. Czyli jakby pewne etapy były oczywiste do zrealizowania. [...] W czasie studiowania młodzi ludzie skupiali się tylko na tym wykształceniu, rzadko kto podejmował pracę w czasie trwania studiów. Trendy całkowicie się odwróciły, teraz nie ma osób, które tylko studiują, ale podejmują aktywność, próby aktywności zawodowej. Jest ona dorywcza, niekoniecznie związana z charakterem zdobywanego wykształcenia bądź też już jest grupa osób bardziej ambitnych, wybiegających w przyszłość, która szuka już tego, tej podstawy, żeby móc realizować swoją wizję kariery osobistej. (FGI/Ł/3/Z3/R4)

Przedstawiciele instytucji samorządowych doceniają postawę młodzieży, która potrafi dostosować się do wymogów rynku pracy (i często wyraźnie zmodyfikować swe dotychczasowe ścieżki edukacyjne). Jednocześnie jednak krytycznie patrzą na rynek edukacyjny. Ich zdaniem mamy obecnie do czynienia z niedostosowaniem oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, w wyniku czego „uczelnie wypuszczają masy absolwentów, którzy w ogóle nie mogą znaleźć pracy w zawodzie” (FGI/Ł/1/Z4/R1), co wynika z istnienia swoistych mód na kierunki kształcenia, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym. Motywowane rachunkiem ekonomicznym uczelnie, zwłaszcza prywatne, otwierają kierunki, które tylko chwilowo zaspokajają potrzeby rynku pracy. Proces ten wzmacniany jest też przez programy unijne czy, krytycznie oceniane przez badanych, inicjatywy takie jak kierunki zamawiane, które powstają „nie tyle dla rynku pracy, co dla uczelni” (FGI/Ł/3/Z3/R4). Wspomniany już urzędnik samorządu wskazuje, że brak jest przy tym myślenia prospektywnego:

Pojawia się moda na jakiś zawód, są jakieś programy unijne, można dostać więcej uczniów czy studentów, robimy. Natomiast nie zastanawiamy się, że tak powiem, co będzie za te na tym rynku pracy za 10 lat, za 15 i tak dalej. [...] Dzisiaj, tak powiem, o tym nie myślimy, czy my mamy kształcić absolwenta przygotowanego do tego, że będzie zmieniał pracę, że będzie zmieniał zawód, bo taki jest rynek pracy, ale będzie, no, na tyle, bym powiedział, globalnie przygotowany, że on sobie z tym poradzi, że się douczy kolejnego programu informatycznego, którego akurat nie miał na studiach, bo jeszcze takiego programu nie było, ale będzie wiedział, jak to zrobić. Czy poradzi sobie z kolejnymi przepisami, które będą, prawda, inne i jeszcze bardziej skomplikowane. (FGI/Ł/3/Z3/R4)

Z drugiej strony nie brakuje też głosów, że kształcenie nie powinno być jedynie nastawione na potrzeby rynku pracy, gdyż ma szerszy, ogólnorozwojowy cel. Nie może być ono skoncentrowane jedynie na uczeniu zawodu, ale powinno przygotowywać młodego człowieka do funkcjonowania w zmieniającym się świecie. Jeden z młodych dorosłych aktywnych w sferze publicznej, który uczestniczył w badaniu fokusowym, wskazuje:

Nie zgadzam się, że uczelnie powinny kształcić tylko i wyłącznie na potrzeby tego rynku pracy. [...] Dlatego nie chciałbym patrzeć na potrzeby tego rynku, bo gdybyśmy patrzyli tylko na potrzeby rynku pracy, to skupilibyśmy się na trzech branżach, zamknęli większość kierunków na uczelniach. [...] Myślę, że to, do czego dąży uniwersytet jednak i to będzie w strategii na najbliższe lata uczelni, nie skupiać się na zawodach zapotrzebowanych przez jedną czy dwie firmy, ale generalnie uczyć myśleć studentów. (FGI/Ł/1/Z4/R6)

Również badani przedstawiciele instytucji samorządowych wskazywali, że wśród młodych kształcących się na szczeblu średnim i wyższym (tak dziennym, wieczorowym czy zaocznym) występuje tendencja, aby „jak najszybciej zdobyć doświadczenie zawodowe, dostać pracę i wejść na ten rynek pracy, jednocześnie studiując i zdobywając kwalifikacje” (FGI/Ł/4/Z3/R11). Zjawisko to zauważalne jest też wśród uczestników studiów dziennych, zwłaszcza tych uważanych za mniej wymagające (humanistycznych i społecznych). Inaczej niż we wcześniejszych pokoleniach „bardzo jest już nieliczna grupa studentów, którzy skupiają się tylko na edukacji” (FGI/Ł/3/Z3/R5). Nawet jeśli podejmowana w trakcie studiów praca nie jest związana z kierunkiem ich kształcenia, to pozwala im uzupełnić budżet domowy i zdobyć cenione przez pracodawców doświadczenie. Zdaniem przedstawiciela lokalnej instytucji pomocy społecznej dążenie do szybkiego zdobycia kwalifikacji zawodowych i późniejszego ciągłego doksztalcania jest więc:

determinowane rynkiem pracy, przedsiębiorcami, którzy nie oczekują studenta, który nie ma żadnego doświadczenia, tylko chcą już, żeby ta osoba miała określone kwalifikacje i doświadczenie. Dlatego przyjmują na staże. Pracodawca oczekuje od absolwenta przygotowania już na dużym poziomie do pełnionych funkcji, zdobytego wcześniej i dlatego studenci nie chcą wychodzić na rynek i dopiero myśleć: „fajnie, teraz jestem na rynku i praca czeka”. (FGI/Ł/3/Z3/R5)

Z drugiej jednak strony, wraz z wywoływanymi przez mechanizmy rynkowe tendencjami do opóźniania procesu osiągnięcia dorosłości, współwystę-

pują pozornie przeciwbieżne tendencje do traktowania edukacji i sfery zawodowej jako źródła samorealizacji. W następstwie transformacji i zmian cywilizacyjnych, w tym rosnącej konsumpcji, nastąpiła zmiana podejścia do kariery jednostek. Jak zauważył jeden z pracowników samorządowych: „przez te zmiany ustrojowe w 90. latach to jest możliwość i młodzi nie mają żadnych kompleksów, znajomość języków i tak dalej” (FGI/ZW/1/Z3/R6). W niektórych przypadkach edukacja i praca nabrały zatem charakteru samorealizacyjnego na poziomie biografii.

Wnioski. Sukces edukacyjny młodych dorosłych z dużego miasta

Przedstawiciele badanych instytucji samorządowych postrzegają rolę edukacji w życiu młodych dorosłych w bardziej pogłębiony sposób niż indywidualni badani, ale wynikało to ze specyfiki i założonych celów wywiadów. Uczestnicy badań fokusowych skupili się przede wszystkim na sytuacji zawodowej młodych dorosłych, gdyż – ich zdaniem – to ona ma w dużej mierze warunkować (raczej niż być warunkowana przez) podejmowane przez nich wybory i realizowane strategie edukacyjne. Podkreślali, że obecny model kariery młodzieży to opierające się na prekaryjności nieustannie dostosowywanie się do wymogów rynku pracy. W sytuacji, gdy zanika całościowy związek z zawodem, jaki był jeszcze doświadczeniem ich rodziców, zmuszeni są do ciągłego doksztalcania i przekwalifikowywania się. Można to skonkludować tym, że kulturowo i systemowo dotąd ugruntowane wzory trwałej istotności uzyskanego statusu edukacyjnego zdezaktualizowały się i nie pozwalają jednostkom ocze-

kiwać stabilności na bazie wyuczonego zawodu (por. Sennett 1998; Haratyk, Biały 2018), gdy środowisko pracy staje się wysoce elastyczne i niestabilne (prekarne) (Sennett 1998; Standing 2011), i oparte na wymogu ciągłego wykazywania własnej inicjatywy, postawy proprzedsiębiorczej i indywidualnego radzenia sobie z ryzykiem (Haratyk, Biały, Gońda 2017: 139).

Dlatego badani przedstawiciele instytucji określają obecnych 20- i 30-latków jako „oszukane pokolenie”, odwołując się w ten sposób do zjawiska nazywanego w literaturze „pokoleniem Y” (por. Baran, Kłós 2014; Andrejczuk 2017) czy „milenialsami” (por. Howe, Strauss 2000). Ich zdaniem młode osoby mają zbyt wysokie oczekiwania co do kierunku rozwoju kariery i wynagrodzeń. Rozczarowania z prekaryjnej pozycji zawodowej, jakie pojawiają się po wejściu na rynek pracy, wynikają z merytokratycznej ułudy nieograniczonych możliwości dla osób dobrze wykształconych w warunkach wolnego rynku. Tymczasem inne analizy wskazują, że pomimo upowszechniania się w Polsce prekarnych form zatrudnienia, Polacy wykazują relatywnie wysoki poziom zadowolenia ze swojego życia (Mrozowski, Karolak, Krasowska 2018: 69–70; por. Badora 2017). Interpretuje się to w kategoriach „normalizacji prekarności” (Lorey 2015; Mrozowski 2016), w wyniku której młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy, w szczególności ci wywodzący się z klasy średniej, postrzegają niestabilne i elastyczne zatrudnienie jako „naturalny” – choć, jak wierzą, tymczasowy – element ich karier zawodowych (Poławski 2012; Gdula 2014). W obliczu wykształcania się nieliniarnych i sfragmentyzowanych wzorów karier zawodowych (Fenton, Dermott 2006;

Róg-Ilnicka 2015) nie dziwią zatem obserwowane w przytoczonych w tekście wywiadach zdywersyfikowane ścieżki kształcenia na etapie uzyskiwania wyższego wykształcenia.

Celowa koncentracja na analizie wypowiedzi trzydziestolatków z Łodzi, najczęściej mających za sobą doświadczenia pobierania kształcenia na poziomie wyższym, nie doprowadziła do zidentyfikowania homogenicznej ścieżki kształcenia na drodze do dorosłości wielkomiejskich młodych dorosłych. Wyodrębnione w wypowiedziach badanych aspekty biografii edukacyjnych tylko w jednym przypadku można sprowadzić do wspólnego mianownika – jest nim ogólne zadowolenie z sytuacji edukacyjno-zawodowej, w której obecnie znajdują się badani, nawet pomimo różnych ocen swoich wcześniejszych decyzji związanych z kształceniem się czy pracą. Wynika to ze wspomnianej „normalizacji” niestabilnych warunków współczesnego rynku pracy, ale częściowo można to tłumaczyć umiejscowieniem badanych w strukturze społecznej i ich sukcesem edukacyjnym w postaci podjętych studiów wyższych (choć nie w każdym z analizowanych przypadków ukończonych). Badani młodzi dorośli generalnie spożytkowali swoje wykształcenie (jeśli nawet po pewnych modyfikacjach ścieżki) i radzą sobie dobrze w życiu, co traktować można w kategoriach sukcesu edukacyjnego niezależnie od wariantu biografii. Wstępna analiza wywiadów indywidualnych pozwoliła zidentyfikować zarówno ścieżki względnie linearne (liceum, studia, praca, a nawet doktorat), jak i – znacznie częstsze – ścieżki przeplatane (edukacja łączona z pracą, kolejne lub nachodzące na siebie próby edukacyjne, nie zawsze sfinalizowane). Nie są to przykłady „normalne-

go przebiegu życia” typowego dla wcześniejszych dekad (Grotowska-Leder, Rek-Woźniak, Kudlińska 2016: 88) z utartą sekwencją przejść z etapu do etapu – nie tylko w ramach samej „kariery edukacyjnej”, ale też karier innego typu, na przykład rodzinnej.

Odtworzenie ścieżek edukacyjnych młodych dorosłych na etapie tranzykcji do szkoły wyższej i późniejszych na rynek pracy w każdym przypadku uwidocznilo silny pragmatyzm ich decyzji w tym obszarze, który zorientowany był na natychmiastową lub – rzadziej – odroczoną w czasie potrzebę sukcesu zawodowego. Badani młodzi dorośli traktują edukację zdecydowanie w kategoriach instrumentalnych, czyli jako niezbędny etap na drodze do pełnej aktywności zawodowej, oraz oczekują jej skapitalizowania w postaci dobrze opłacanej pracy. Z drugiej strony są świadomi niedostatków (wy)kształcenia na poziomie wyższym i nie upatrują w planowanych czy podjętych przez siebie stu-

diach jedynej „słusznej” drogi do pełnej dorosłości. W przywoływanych w tekście wywiadach nie było miejsca na pogłębienie kwestii jakości edukacji i jej wpływu na generowany przez daną jednostkę kapitał ludzki. Korzyści z wyższego wykształcenia, a co za tym idzie – z kapitału płynącego z edukacji w dużym stopniu uwarunkowane są bowiem jej specyfiką (rodzaj uczelni, kierunku, stopień i tryb studiów) i powiązaną z nią często jakością uzyskiwanego wykształcenia (Jelonek 2015). Nie bez znaczenia są również strategie młodych ludzi ukierunkowane *stricte* na karierę zawodową i służące celowemu gromadzeniu edukacyjnego kapitału kariery (Turska 2014). Celem było jednak przyjrzenie się przede wszystkim doświadczeniom związanym z edukacją wyższą, która póki co – w sensie statystycznym – gwarantuje najlepszą pozycję na rynku pracy, a tym samym stanowi doskonały przykład narzędzia formalnej zmiany społeczno-ekonomicznego statusu jednostki w procesie osiągnięcia dorosłości.

Bibliografia

Alheit Peter (2011) *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(55), s. 7–21.

Andrejczuk Magdalena (2017) *Prekariat a „pokolenie y” – zjawisko prekaryjności młodych pracowników*. „Kultura i Rozwój”, nr 2(3), s. 51–67.

Badora Barbara (2017) *Zadowolenie z życia*. „CBOS. Komunikat z badań”, nr 3 [dostęp 31 maja 2019 r.]. Dostępny w Internecie: <https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_003_17.PDF>.

Baran Małgorzata, Kłós Monika (2014) *Pokolenie Y – prawdy i mity w kontekście zarządzania pokoleniami*. „Marketing i Rynek”, nr 5, s. 923–929.

Bourdieu Pierre (1986) *The Forms of Capital* [w:] J. G. Richardson, ed., *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education*. New York, Westport, Connecticut, London: Greenwood Press, s. 241–258.

Czapiński Janusz (2008) *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a dobrobyt materialny. Polski paradoks*. „Zarządzanie Publiczne”, nr 2(4), s. 5–28.

Domański Henryk (2006) *Wpływ wykształcenia na zawód* [w:] Henryk Domański, Antonina Ostrowska, Paweł B. Sztański, red., *W środku Europy? Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego*. Warszawa : Wydawnictwo IFIS PAN, s. 27–50.

- Domański Henryk i in. (2016) *Ścieżki edukacyjne a zdolności i pozycja społeczna*, „Studia Socjologiczne”, nr 1(220), s. 67–98.
- Doray Pierre i in. (2009) *Educational pathways: Some key concepts*. The Canada Millennium Scholarship Foundation [dostęp 31 maja 2019 r.]. Dostępny w Internecie: <<https://cirst.openum.ca/files/sites/83/2016/11/TransitionsNote3-en-Final.pdf>>.
- Dubas Elżbieta (2014) *Edukacja w andragogicznych badaniach biograficznych–biografia edukacyjna* [w:] Ryszard Skrzyniarz, Elżbieta Krzewska, Wioleta Zgłobicka-Gierut, red., *Badanie biografii–źródła, metody, konteksty*. Lublin: Wydawnictwo Episteme, s. 17–31.
- Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, Gońda Marcin (2018) *Młodzi dorośli jako postulowani adresaci polityki społecznej. Zarys problemu*. „Polityka Społeczna”, nr 7, s. 38–43.
- Fenton Steve, Dermott Esther (2006) *Fragmented Careers? Winners and Losers in Young Adult Labour Markets*. „Work Employment and Society”, no. 20(2), s. 205–221.
- Gajderowicz Tomasz i in. (2015) *Preferencje młodzieży względem usług edukacyjnych na poziomie wyższym* [w:] Gabriela Grotkowska, Urszula Sztanderska, red., *Społeczne i ekonomiczne uwarunkowania wyborów osób w wieku 19–30 lat dotyczących studiowania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 43–121.
- Gdula Maciej (2014) *Klasa średnia i doświadczenie elastyczności*. „Polityka społeczna”, nr 5–6, s. 40–45.
- Grotkowska Gabriela (2015) *Ewolucja popytu na usługi edukacyjne w zakresie studiów wyższych w Polsce* [w:] Gabriela Grotkowska, Urszula Sztanderska, red., *Społeczne i ekonomiczne uwarunkowania wyborów osób w wieku 19–30 lat dotyczących studiowania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 13–22.
- Grotowska-Leder Jolanta, Magdalena Rek-Woźniak, Iwona Kudlińska (2016) *Polityka przebiegu życia – teoretyczne i metodologiczne ramy badań nad procesem osiągania dorosłości*. „Przegląd Socjologiczny”, t. 65, nr 2, s. 83–104.
- GUS (2011) *Raport z wyników. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*. Warszawa. Dostęp 31 maja 2019 r. Dostępny w Internecie: <https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf>.
- GUS (2013) *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*. Warszawa. Dostęp 31 maja 2019 r. Dostępny w Internecie: <https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_wybory_sciezki_kszalcenia.pdf>.
- GUS (2018) *Rocznik Demograficzny*. Warszawa. Dostęp 31 maja 2019 r. Dostępny w Internecie: <<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2018,3,12.html>>.
- Haratyk Karol, Biały Kamila (2018) *Outline of the Concept of Order-generating Dimensions. A case of Hypermodernity in Polish Society of Late Capitalism*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4(62), s. 47–67.
- Haratyk Karol, Biały Kamila, Gońda Marcin (2017) *Biographical meanings of work: the case of a Polish freelancer*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 13, nr 4, s. 136–159.
- Herbst Mikołaj (2009) *Tworzenie i absorpcja kapitału ludzkiego przez miasta akademickie w Polsce*. „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 4(38), s. 21–38.
- Howe Neil, Strauss William (2000) *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Books.
- Ingram Helen, Schneider Anne L., Deleon Peter (2007) *Social construction and policy design* [w:] Paul A. Sabatier, ed., *Theories of the policy process*. Boulder, CO: Westview Press, s. 93–126.
- Jelonek Magdalena (2015) *Młodzi na rynku pracy – polityka publiczna wobec wyzwań związanych z poprawą sytuacji zawodowej osób młodych* [w:] Jarosław Górniak, red., *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działania podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*. Warszawa, Kraków: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, s. 41–54.
- Kohli Martin (1986) *Social organization and subjective construction of the life-course* [w:] Aage B. Sorensen, Franz E. Weinert, Lonnie R. Sherrod, eds., *Human development and the life-course: Multidisciplinary perspectives*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates, s. 217–245.
- Konecki Krzysztof (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Lis Stanisław, Skuza Krzysztof (2015) *Zmiany aspiracji edukacyjnych Polaków w okresie transformacji systemowej*. „Optimum. Studia Ekonomiczne”, nr 3(75), s. 46–60.
- Lorey Isabel (2015) *State of Insecurity: Government of the Precarious*. London: Verso.
- Mrozowski Adam (2016) *Normalisation of Precariousness? Biographical Experiences of Young Workers in the Flexible Forms of Employment in Poland*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 12, nr 2, s. 94–112.
- Mrozowski Adam, Karolak Mateusz, Krasowska Agata (2018) *Lost in transitions? Biographical experiences and life strategies of young precarious workers in Poland*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4(62), s. 69–89.
- Nowakowska Halina (2015) *Realizacja postulatów procesu bolońskiego w opiniach studentów*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 18, nr 1(69), s. 123–131.
- Oliwkiewicz Barbara (2016) *Wynagrodzenie godziwe absolwenta studiów wyższych w Polsce w aspekcie modelu kapitału ludzkiego*. „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy”, nr 47, s. 481–491.
- OECD (1998) *Human Capital Investment, An International Comparison*. Centre for Educational Research and Innovation [dostęp 16 grudnia 2018 r.]. Dostępny w Internecie: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264162891-en.pdf?expires=1544963671&id=id&accname=guest&checksum=1F1087316E822B6A195903F79D348478>.
- Pallas Aaron M. (2003) *Educational Transitions, Trajectories, and Pathways* [w:] Jeylan T. Mortimer, Michael J. Shanahan, eds., *Handbook of the Life Course. Handbooks of Sociology and Social Research*. Springer, Boston, MA, s. 165–184.
- Piotrowski Konrad (2013) *Tożsamość osobista w okresie wkraczania w dorosłość. Sytuacja młodych osób z ruchowym ograniczeniem sprawności i ich sprawnych rówieśników*. Wielichowo: TIPI.
- Poławski Paweł (2012) *Precarious Generation on the Polish Labour Market*. „Polityka Społeczna”, nr 1, s. 15–22.
- Róg-Ilńska Joanna (2015) *‘Career by Choice’ or ‘Career by Chance.’ The Determinants of Flexible Professional Biographies* [w:] Mrozowski Adam, Kolańska Elżbieta, Róg-Ilńska Joanna, red., *Forum Socjologiczne, Special Issue (Number One): Social Boundaries and Meanings of Work in the 21st-Century Capitalism*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 213–223.
- Sarnowska Justyna (2016) *Absolwenci nauk społecznych na rynku pracy*. PRACE O MŁODYCH / YOUTH WORKING PAPERS Nr 3. Warszawa: Uniwersytet SWPS.
- Sennett Richard (1998) *The Corrosion of Character, The Personal Consequences Of Work In the New Capitalism*. New York: W.W. Norton.
- Standing Guy (2011) *The Precariat: the new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic Publishing.
- Szafraniec Krystyna (2011) *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szulc-Obłozna Agnieszka (2017) *Kształcenie osób dorosłych w Polsce jako forma inwestycji w kapitał ludzki*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 489, s. 405–419.
- Tittenbrun Jacek (2014) *Kolonizacja nauki i świata przez kapitał. Teoria światów równoległych w wydaniu socjologii wiedzy*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Turska Elżbieta (2014) *Kapitał kariery ludzi młodych: uwarunkowania i konsekwencje*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wieczorek-Szymańska Anna (2010) *Koncepcja kapitału ludzkiego w teorii ekonomii – przegląd wybranych podejść*. „Studia i Prace WNEiZ”, nr 17, s. 157–170.
- Zahorska Marta (2009) *Sukcesy i porażki reformy edukacji*. „Przegląd Socjologiczny”, t. 58, nr 3, s. 119–142.
- Zandecki Aleksander (1999) *Wykształcenie a jakość życia*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Zgliczyński Wojciech (2010) *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*. „Studia BAS”, nr 2(22), s. 65–88.

Cytowanie

Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, Gońda Marcin (2019) *Instrumentalizacja i kapitalizacja edukacji w postawach wielkomiejskich młodych dorosłych*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 15, nr 4, s. 62–83 [dostęp dzień, miesiąc, rok]. Dostępny w Internecie: <www.przegladsocjologiijakosciowej.org>. DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.15.4.04>.

The Instrumentalization and Capitalization of Education in the Attitudes of Young Adults from a Large City

Abstract: The article presents the findings of qualitative research on the educational aspects of – and conditionings behind – reaching full adulthood by young adult Poles. It is based on the assumption that during the process of transition to adulthood education plays the key role in the empowerment and self-sufficiency of individuals in relation to other spheres of life, i.e. primarily the professional one, but also with regard to family or housing. Education is rather frequently seen as a precondition for succeeding in the labor market, which, in turn, determines one's choice of an appropriate educational path. The aim of this article is to determine the position of education in the life strategies of contemporary young adults. What are the young adults' attitudes towards education? Are their educational choices really dictated solely by the requirements of the labor market? The presented research results are based on a series of in-depth interviews with young Poles aged 25-34 from a large Polish city, as well as focus group interviews with the representatives of their institutional environment, i.e. local public administration and social policy institutions.

Keywords: education, young adults, transition to adulthood