

Monika Grochalska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Wydział Nauk Społecznych

Zakład Filozofii i Socjologii Edukacji

Między pożądaną równością a nieuniknioną różnicą¹

Zamiast wstępu

Wszelkie zaprezentowane w niniejszym tekście koncepcje oraz przykłady zostały za-inspirowane badaniami prowadzonymi w ramach realizacji rozprawy doktorskiej pt. „Kobiety i mężczyźni wobec zmiany statusu społecznego. Studium socjopedagogiczne”. Celem tych badań jest uchwycenie struktury czynników determinujących osiągnięcie w ciągu życia przez jednostki pierwotnie „zagrożone wykluczeniem” wysokiego statusu społecznego z jednoczesnym ukazaniem różnic w ścieżkach prowadzących do zmiany statusu społecznego, w zależności od płci oraz wyodrębnienie strategii radzenia sobie w takiej sytuacji. Wszelkie wnioski zostały wysunięte na podstawie analizy narracji grupy młodych ludzi, którym udało się pokonać grawitacyjną siłę środowiska o szczególnym ryzyku oddziaływań wykluczających, o dużym odsetku dziedziczenia przez dzieci pozycji społecznej rodziców (wies) i osiągnąć wysoki status społeczny. W oczywisty sposób moje badania dotyczą także nierówności społecznych oraz roli szeroko pojętej edukacji w ukierunkowywaniu trajektorii życia badanych. W celu wyjaśnienia tych związków oraz zaprezentowania mojego punktu widzenia opisywanego „fenomenu” należy zacząć od sprawy podstawowej – współczesnego rozumienia pojęć równości i nierówności społecznych według twórcy teorii strukturacji A. Giddensa.

¹ Autorka otrzymała wsparcie finansowe ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego oraz budżetu państwa w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego 2004-2006

Współczesne rozumienie pojęć równości i nierówności społecznych według A. Giddensa

Pojęcie „stratyfikacja społeczna” używane jest w odniesieniu do nierówności między jednostkami i grupami społecznymi. Często stratyfikację utożsamia się z zamożnością lub stanem posiadania, ale może opierać się ona także na innych kryteriach, jak płeć, wiek, wyznawana religia, etniczność lub ranga wojskowa (Giddens 2006a: 305; 2006b). Ze względu na wymienione cechy jednostki mają większy lub mniejszy dostęp do różnych korzyści, więcej lub mniej alternatyw do wyboru. A. Giddens definiuje zatem stratyfikację jako ustrukturuwane nierówności między różnymi kategoriami ludzi (Giddens 2006a: 305).

Ekonomiczne nierówności według Giddensa są nieodłączną cechą wszystkich systemów społecznych, również tych, w których idea równości jest wpisana w pojęcie obywatelskości. W praktyce, w realiach gospodarki rynkowej, trudno postulowaną równość osiągnąć. Jednocześnie Giddens twierdzi, że o ile nierówności ekonomiczne nie da się zakwestionować, o tyle pod innymi względami współczesne społeczeństwa stają się coraz bardziej egalitarne, mając przy tym na uwadze wyrównywanie szans kobiet, mniejszości etnicznych, religijnych itp. Jest to w dużej mierze związane z dynamicznym pojmowaniem idei równości społecznej, podkreślaniem równości szans i znaczenia pluralizmu oraz zróżnicowania stylów życia. Ponadto wpływa na to również fakt, że jako społeczeństwo globalne stajemy się równi wobec takich zagrożeń, jak zatrucie środowiska czy różnego rodzaju kataklizmy (Giddens 2006a: 363; 2006c: 692). A. Giddens zaznacza przy tym, że uznanie istnienia ryzyka oznacza akceptację tego, że nasze działania i przebieg naszego życia nie są z góry określone i zawsze pozostają otwarte na „przygodne zdarzenia” (Giddens 2006c: 695). Życie w społeczeństwie ryzyka wymaga od nas przyjęcia orientacji analitycznej w stosunku do możliwych sposobów działania i danych nam do wyboru alternatyw. Zatem nowoczesny sposób działania ma charakter kontryfaktyczny. Przed każdą jednostką stoją niezliczone możliwości wyboru, potencjalne sposoby postępowania, różne strategie działania, które można obrać – wszystkie obciążone jakimś ryzykiem. Według Giddensa życie w społeczeństwie (po)nowoczesnym najtrafniej można ująć w kategoriach „rutynowo rozważanych kontryfaktyczności” (Giddens 2006c: 695). Pozornie zatem we współczesnym społeczeństwie nierówności tracą na znaczeniu. Pozornie, ponieważ nadal istnieją i stanowią problem, zwłaszcza dla doświadczających ich jednostek. Nie należy bagatelizować zawsze obecnych nierówności społeczno-ekonomicznych, zależnych od stanu posiadania oraz miejsca w strukturze społecznej. Nierówności we współczesnych społeczeństwach opierają się również na (bezpośrednio związanych z ekonomicznymi) różnicach w posiadanych zasobach intelektualnych i dostępie do wiedzy. Zasadniczo wiedza jest dostępna każdemu, komu starczy środków, czasu i energii, żeby ją zdobyć (Giddens 2006c:

696). Wydaje się zatem, że panuje tu względna równość. Jednak należy zauważyć, iż różnice ekonomiczne powodują, że niektóre jednostki – posiadające mniejszy kapitał ekonomiczny – muszą poświęcić znacznie więcej własnego czasu i energii, aby wiedzę zdobyć. Zatem nierówności ekonomiczne stają się początkiem wielu innych nierówności decydujących o przebiegu społecznych trajektorii jednostek. Jest to tym istotniejsze, że nierówności i szanse społeczne są nieodłącznie związane z nierównościami i szansami edukacyjnymi (Moore 2006: 319). Edukacja zamiast narzędzia służącego wyrównywaniu szans wciąż staje się mechanizmem selekcji i reprodukcji istniejących nierówności. Najbardziej widoczne są różnice w wynikach szkolnych i wybieranych ścieżkach edukacyjnych wśród dzieci pochodzących z różnych środowisk, z rodzin o różnych statusach społecznych, a także różnice występujące w tych samych obszarach wśród dziewcząt i chłopców. Wiele uwagi tego typu kwestiom poświęcił P. Bourdieu. Nie bez powodu jego koncepcje są wciąż aktualne.

Nierówności w sferze płci i statusu społecznego w świetle teorii P. Bourdieu

Koncepcja P. Bourdieu tłumaczy istnienie nierówności społecznych w systemie edukacyjnym m.in. przez to, iż działanie instytucji oświatowych polega na wdrażaniu arbitraryzmów grup dominujących jako obiektywnych treści nauczania (jawnych i ukrytych) oraz na jednoczesnym unieważnianiu treści konkurencyjnych. Oznacza to, że wrastanie w świat społeczny jest wrastaniem w świat zdefiniowany z punktu widzenia grup dominujących. Zatem działanie systemu edukacyjnego wiąże się z istnieniem w nim przemocy symbolicznej (Kopciewicz 2005: 32). Otóż na początku karier szkolnych dzieci mają różne zasoby ucieleśnionego kapitału i posiadają zgodny z tymi zasobami habitus/status, szkoła natomiast traktuje uczniów tak, jak gdyby mieli równy status i taki sam zasób ucieleśnionego kapitału, czyli tak jakby wszyscy mieli taką samą pozycję startową. Nie bacząc przy tym na fakt, iż kapitał kulturowy jest społeczną konstrukcją powstałą w określonych obszarach struktury społecznej, szkoła przyjmuje, iż wszystkie dzieci jako efekt końcowy edukacji mają posiadać ten sam zasób wiedzy i osiągnąć taki sam poziom „kulturowego obycia”. Taka „mystyfikacja” sprawia, że klasy społeczne o wysokim poziomie kapitału kulturowego mogą transmitować swój status w społecznie uznawany sposób, jako najlepszy, najkorzystniejszy i pożądany dla wszystkich ludzi. Zatem sukces osiągnany w szkole przez niektóre dzieci oznacza, że ich zasoby kulturowe wyniesione z domu rodzinnego zawierają wszystko, co jest potrzebne w szkole do dalszego rozwoju adekwatnych zachowań i nawyków związanych z uczeniem się oraz uczucia samospełnienia i afiliacji (Georg 2004: 334). Zatem mamy tu do czynienia z równością pozorną, z mirażem, ułudą i trudnym do rozwikłania problemem.

Według P. Bourdieu posiadane rodzaje kapitału determinują przebieg trajektorii życia jednostki. Wielkość i rodzaj kapitałów, jakie jednostka posiada, zyskuje i traci w ciągu życia, decyduje o zajmowanych przez nią pozycjach w przestrzeni społecznej, w każdym momencie życia, a także o trajektorii życia w ogóle. Jednostka rodzi się w przypisanym jej fragmencie przestrzeni społecznej, zdefiniowanym poprzez dostęp do poszczególnych kapitałów, które z kolei są nieodłącznie związane z pozycją społeczną, w ten sposób, że bycie np. czarną kobietą z klasy robotniczej oznacza z góry ograniczony dostęp do zasobów. Z tego punktu widzenia kapitał społeczny jest silnie związany z klasą społeczną i działa na rzecz utrzymania społecznych nierówności (Gillies, Edwards 2006: 44-45).

Według Bourdieu relacja między kapitałem pochodzenia a obecnym lub między początkową a aktualną pozycją w przestrzeni społecznej „stanowi statystyczną relację o bardzo zmiennej intensywności” (Bourdieu 2005: 142). Czasami mamy do czynienia z tzw. efektem Don Kichota, kiedy to praktyki generowane przez habitus mogą okazać się źle dostosowane, gdyż są dopasowane do dawnego stanu warunków obiektywnych. Tak jest w przypadku osób, które z pierwotnie niskiego statusu społecznego przeszły do grup o znacznie wyższym statusie. Przejawem tego efektu są m.in. nieadekwatne do zajmowanej pozycji zachowania, nawyki, sposoby komunikowania się itp. Posługując się terminologią Bourdieu, można stwierdzić, że trajektorie społeczne tych osób różnią się od trajektorii modalnej obowiązującej w grupie osób o wysokim statusie społecznym (tamże: 143). Przy czym przeszła i potencjalna trajektoria w przestrzeni społecznej jest definiowana przez Bourdieu jako obraz ewolucji w czasie wielkości i struktury kapitału posiadanego przez jednostkę (tamże: 149). Jednostki społeczne nie poruszają się w przestrzeni społecznej przypadkowo. Z jednej strony działają na nie siły określające strukturę tej przestrzeni (np. przez obiektywne mechanizmy wykluczania i kierowania), zaś z drugiej – owym „siłom pola” jednostki przeciwstawiają swą inercję, tzn. „swoje właściwości, które mogą istnieć w stanie wcielonym pod postacią dyspozycji lub pod postacią zobiektywizowaną w dobrach, tytułach itd.” (tamże: 143).

Należy pamiętać, że habitus jest ściśle zależny od płci. W świecie społecznym kobiecość i męskość stanowią dwa odrębne „sposoby bycia w świecie”. Istnieją niezaprzeczalne różnice pozycji społecznych zajmowanych przez kobiety i mężczyzn, jednak powszechnie nie nazywa się ich nierównością, lecz akceptuje jako podyktowane przez Naturę. Kobiety, choć pozostają w ciągłej opresji, przyjmują taki porządek rzeczy za „naturalny”, a nawet korzystny dla siebie (Kopciwicz 2002: 88; Bourdieu 2004).

Sam kapitał społeczny także nie jest kategorią rodzajowo neutralną. Na poziomie relacji rodzinnych jest ukierunkowywany i utrzymywany przez kobiety. To życie rodzinne jest „centrum wytwarzającym społeczny kod różnicy”, a najistotniejszą funkcję pełni tu podział ról płciowych. Trwałość tego podziału wiąże się z trwałością

rodziny i podziałów zachodzących w jej obrębie. Nawet obecnie, gdy praca zawodowa kobiet jest uznawana za zjawisko „normalne”, funkcjonują nierówności w tej nowej sferze aktywności kobiet – stąd często mowa o „kobiecy charakterze pracy”, problem nierównego wynagradzania kobiet i mężczyzn za wykonywanie tych samych obowiązków, zjawisko feminizacji niektórych zawodów (Kopciewicz 2002: 88-89). Zgodnie z wynikami badań kręgi społeczne, w których obracają się mężczyźni są bardziej sformalizowane i rzadziej opierają się na relacjach z bliskimi krewnymi, podczas gdy kobiety tworzą kręgi mniej formalne i składające się z większej liczby członków rodziny. To raczej matki niż ojcowie podtrzymują kontakty z rodziną, ustalają zasady opieki nad dziećmi i organizują społeczne formy aktywności. Generalnie kobiety przejawiają tendencje do nawiązywania bardziej intymnych przyjacielskich więzi w porównaniu z mężczyznami, i bardziej cenią sobie znaczenie przyjaciół. Ponadto znacznie częściej matki niż ojcowie nawiązują i utrzymują regularne kontakty z innymi rodzicami (najczęściej z innymi matkami) w najbliższym otoczeniu. W tym kontekście teoria P. Bourdieu oferuje bardzo użyteczny sposób rozumienia zależności kapitału społecznego od płci społeczno-kulturowej. Rodzaj dla Bourdieu jest podstawową symboliczną kategorią w szerszych społecznych ramach, umiejscowioną ponad władzą i dystynkcją (Gillies, Edwards 2006: 50; Grenfell, James 1998: 55-71).

Wczesna socjalizacja w domu rodzinnym gwarantuje „naturalny” podział społecznych dyspozycji, który staje się zasadniczym składnikiem transmisji statusu społecznego. Dom i rodzina stanowią centrum tych obszarów życia, w których kobiety, jako matki i opiekunki ogniska domowego, grają kluczową rolę w indywidualnym wczesnym rozwoju i zapewniają transmisję poszczególnych wartości kapitału kulturowego, który w przeciwnym razie nie mógłby być zagwarantowany. Ta centralna pozycja kobiety w rodzinie i domu nie przekłada się niestety na jej wyższą wartość społeczną. Paradoksalnie społeczne oraz kulturowe zwyczaje i wartości są definiowane jako pochodzące od ojca. Taka sytuacja jest spowodowana istnieniem ukształtowanego historycznie i społecznie w ciągu wieków układu zależności (przemoc symboliczna) panujących między kobietami i mężczyznami (Silva 2005: 83-85; por. Bourdieu 2004).

W koncepcji P. Bourdieu można doszukiwać się pewnych punktów wspólnych z niektórymi założeniami coraz popularniejszej ostatnio, także w naukach humanistycznych i społecznych, teorii chaosu (Bakuła, Heck red. 2006). Dlatego też warto pokrótce przedstawić jej główne założenia.

„Efekt motyla” w rozważaniach kwestii równości warunków edukacyjno-wychowawczych

Teoria chaosu wywodzi się z teorii systemów. W socjologii myślenie systemowe zostało zapoczątkowane przez N. Luhmanna. Przy czym w tym podejściu do myślenia o społeczeństwie najistotniejsze jest pojęcie autopojezy (samoreprodukcji, samowytworzenia), ale w tekstach Luhmanna pojawiają się także pojęcia ściśle związane z teorią chaosu (np. bifurkacje, Luhmann 2006). Podobne koncepcje człowieka i jego miejsca w świecie społecznym pojawiają się także w pracach psychologów – W. Jamesa, N. Cantora, R. W. White’a, R. S. Wyera i T. K. Srulla. W tym ujęciu człowiek stanowi zorganizowaną strukturę zdolną do odczytania relacji panujących w zewnętrznym świecie. Ludzka wola jest czynnikiem wyznaczającym trajektorie ludzkich poczynań, nadającym znaczenie obiektom w świecie oraz relacjom łączącym jednostkę z owymi obiektami, przy czym ludzka świadomość jest samoorganizującą się strukturą funkcjonującą w sposób selektywny. Człowiek jest istotą wytwarzającą własne, prywatne światy doświadczenia i działania, które powiązane są z analogicznymi światami konstruowanymi przez innych (Manterys 2000: 291-292). Nie można dokładnie rozgraniczyć analizy siebie i świata zewnętrznego dokonywanej w umyśle człowieka podczas kontaktów z otoczeniem i w ich kontekście (Cantor, Kihlstrom 1981: 279-326; White 1961: 278-325; Srull, Wyer Jr. 1989: 421-424). Poznawanie samego siebie jest procesem szczególnym, gdyż mamy unikalną możliwość realizacji tego zadania „od zewnątrz” (w taki sposób, jak poznajemy wszystkie inne obiekty) oraz jednocześnie „od wewnątrz”. Sami dla siebie jesteśmy zatem obiektem, który może być poznany wyjątkowo dokładnie, a jednocześnie owo poznanie stwarza mnóstwo kłopotów. Dzieje się tak, ponieważ wszelkie informacje na temat własnej osoby wywołują silne reakcje emocjonalne i stąd często ulegają zniekształceniom (Trzebińska 1998: 16).

Pojęciami pokrewnymi z autopojezą Luhmanna są pojęcia samoregulacji i samoorganizacji systemów, które są cechami charakterystycznymi wszelkich systemów konceptualnych będących przedmiotem zainteresowania socjologii i pedagogiki. Teoria chaosu natomiast pokazuje, że makrostruktury społeczne mają naturę zmienną i fraktalną. Tym samym staje się ona sposobem rozumienia ludzkich zachowań. Jednym z głównych założeń tej teorii jest przejęte z teorii systemów przekonanie, że całość jest czymś więcej niż sumą części i do zrozumienia całości niezbędne jest rozumienie wzajemnych wewnętrznych połączeń między poszczególnymi częściami, jednocześnie należy mieć świadomość, że i to może okazać się niewystarczające dla zrozumienia zasad działania całości (Brennan 1997).

Natomiast „efekt motyla” jest metaforyczną wizją ukazującą w bardzo sugestywny sposób wrażliwość układów niestabilnych na warunki początkowe. E. Lorenz, badając przebieg zjawisk atmosferycznych, dostrzegł, że ledwie dostrzegalne

zakłócenia warunków początkowych powodują znaczące zmiany w końcowych stadiach ruchu. Zauważył zatem, że zachowanie, nazwane później chaotycznym, charakteryzuje się niestabilnością (brakiem stanu równowagi, nietrwałością) rozwiązań równania ruchu ze względu na warunki początkowe. Oznacza to, że dowolnie mała zmiana stanu początkowego prowadzi po jakimś czasie do jakościowych zmian trajektorii. Obrazowym wyjaśnieniem tego zjawiska jest właśnie „efekt motyla”, który polega na tym, że (jeśli przyjąć ściśle założenia E. Lorenza) machnięcie skrzydeł motyla w jednej części świata może doprowadzić po pewnym czasie do powstania tajfunu w innym jego zakątku. Należy oczywiście podkreślić raz jeszcze, że jest to wielce uproszczone, metaforyczne ujęcie. W opisywanej tu teorii pojawia się pojęcie chaosu deterministycznego. Jest to nieporządek wynikający z bogactwa działania układu, a nie z braku jakiegokolwiek determinizmu (Tempczyk 1998: 31).

Znamion chaosu deterministycznego można doszukiwać się w zjawiskach zarówno przyrody, jak i społeczno-ekonomicznych (Kościszko 2000: 61). Aby tego dowiedzieć, można posłużyć się przykładem. Otóż w formie trajektorii można przedstawić każdy niemal proces społeczny, historyczny itp. Także bieg życia ludzkiego można ukazać w ten sposób. Jeśli weźmiemy pod uwagę bieg życia osoby urodzonej w rodzinie o niskim statusie społecznym, która mimo to osiągnęła wysoki status, zauważymy, że większość trajektorii poszczególnych osób o takiej biografii w początkowej fazie będzie z pewnością przebiegała podobnie. W dłuższej perspektywie czasowej na skutek różnych, często nawet pozornie mało istotnych czynników będą jednak przebiegały w zdecydowanie różny sposób.

Przykłady zaczerpnięte z wywiadów narracyjnych ujawniają istnienie takich „machnięć skrzydeł motyla” również w biografii badanych:

K1: Wróciłam tutaj do domu. I w zasadzie ten staż się trafił. Ale to nie było tak, że... nieskromnie powiem... że ja go szukałam. W zasadzie zarejestrowałam się jako bezrobotna. I chyba wtedy właśnie zaczęły się te staże i dostali jakby wykaz tych bezrobotnych absolwentów, no i w zasadzie sami do mnie zadzwonili.

W taki sposób respondentka mówi o wydarzeniu, które jej zdaniem zadecydowało o podjęciu pracy na zajmowanym przez nią, prestiżowym stanowisku. Często takie właśnie nieoczekiwane zwroty decydują o losach człowieka. Zdarzają się również bardzo dramatyczne opisy:

K3: takim bardzo, bardzo wielkim strasznym wydarzeniem stała się śmierć mojego brata, który był o dwa lata ode mnie starszy. Praktycznie w tamtych czasach to była rzecz taka może nierealna nawet, bo on miał nowotwór (...) i praktycznie rozchorował się w wakacje, a w przeciagu dwóch miesięcy zmarł (...) To była straszna tragedia (...) Przeżyliśmy to chyba wszyscy. To zostawiło takie jakieś piętno na tej mojej rodzinie...”

To tragiczne wydarzenie najprawdopodobniej w dużej mierze zadecydowało o wyborze przez uczestniczkę badań wymarzonego kierunku studiów – medycyny. Próby dostania się na tego rodzaju studia nie powiodły się, ale mimo wszystko miało to ogromny wpływ na przebieg trajektorii życia respondentki.

Oprócz trajektorii życia również takie zjawiska, jak anomia społeczna bywają utożsamiane z chaosem. Jednakże należy zauważyć, iż ten swoisty zanik norm, wartości, zasad działania pojawia się w okresie zmian społecznych. Zatem jest to chaos, który także w dłuższej perspektywie czasowej prowadzi do powstania nowego ładu (Heiskala 2004: 122). Pozwala to z dużą dozą pewności stwierdzić, iż społeczeństwo stanowi skomplikowany, samoorganizujący się układ, możliwy do opisanego w kategoriach zaczerpniętych z teorii chaosu.

W tym miejscu warto zauważyć, że poniekąd koncepcje P. Bourdieu są zbliżone do modeli zaczerpniętych z teorii chaosu, jednakże ubranych w „socjologiczną szatę”. Swoistym odzwierciedleniem „efektu motyla” jest koncepcja trajektorii indywidualnej i modalnej. Otóż Bourdieu zauważa, że określonej wielkości odziedziczonego kapitału odpowiada wiązka trajektorii mniej więcej równie prawdopodobnych, prowadzących do równoważnych pozycji. Jest to pole możliwości przydzielone określonej jednostce. Przejście od jednej trajektorii do innej często zależy od wydarzeń zbiorowych – wojen, kryzysów, zmian ustrojowych itd. – lub jednostkowych – spotkań, powiązań, protekcji itd., które zwykle opisuje się jako przypadki, mimo że zależą one od pozycji i dyspozycji tych, którym się przydarzają, chyba że są bezpośrednio wynikiem interwencji zinstytucjonalizowanych (kluby, stowarzyszenia, rodzinne spotkania) lub „spontanicznych” interwencji jednostek bądź grup. Zatem nie wszystkie pozycje końcowe są równie prawdopodobne dla wszystkich punktów wyjściowych (Bourdieu 2005: 143). Jest to doskonała ilustracja „efektu motyla”, który polega właśnie na tym, że nawet niewielkie różnice na starcie trajektorii lub jakiegokolwiek niespodziewanie pojawiające się oddziaływania mogą dać zupełnie odmienne wyniki w przyszłości. Przy czym trajektoria modalna jest najbardziej prawdopodobna dla wyodrębnionej na podstawie podobnej wielkości odziedziczonego kapitału grupy ludzi. Jednak niektóre trajektorie indywidualne mogą znacznie odbiegać od modalnej za sprawą wymienionych czynników, które, znów odwołując się do teorii chaosu, odgrywają rolę „niewidocznych nierówności na torze toczącej się kuli”, powodując powstawanie bifurkacji, decydujących o kierunku jej ruchu.

O znaczeniu „przypadków” i ich wpływie na kształt trajektorii życia pisał także A. Bandura. Oczywiście jest, że w życiu nie wszystko jest zaplanowane, celowe. Nie wszystko, co się zdarza, stanowi efekt systematycznej pracy. Jednak wpływ zdarzeń przypadkowych jest zazwyczaj niedoceniany przez badaczy. Dowodem na to, że przypadki kształtują trajektorie życia, jest to, iż każdy z nas pamięta co najmniej kilka takich przypadkowych splotów zdarzeń, które z perspektywy czasu stały się kluczowymi momentami w życiu. Interesujące, że zazwyczaj takie zdarzenia są zapamiętywane,

gdy doprowadziły do pozytywnych zmian w życiu – do sukcesów, zysków, realizacji planów, natomiast pozostają nierozpoznane w opowiadaniach ludzi, którzy w wyniku przypadkowych zdarzeń doznali porażki, nieszczęścia, straty. Być może dzieje się tak dlatego, że na wszelkie ważne zdarzenia w rzeczywistości wpływa bardzo wiele czynników, a w ich postrzeganiu istotne jest to, w jakim stopniu można było te zdarzenia kontrolować. Na przykład w takim zdarzeniu, jak wygrana na loterii, nie bierzemy czynnego udziału. Od momentu wypełnienia kuponu nie mamy już żadnego wpływu na to, co stanie się później. Natomiast podczas zdarzenia takiego, jak wypadek samochodowy, kierowca do ostatniej chwili ma poczucie, że może coś zrobić, aby go uniknąć. Dlatego jeśli chodzi o loterię jesteśmy bardziej skłonni twierdzić, że to wypadek zdecydował o wygranej, a po wypadku samochodowym będziemy obwiniać siebie o to, że nie udało się go uniknąć (Bandura 1998).

Ze względu na wrażliwość systemów społecznych na warunki początkowe nie można mówić o postulacie równości warunków edukacyjnych. Jest to niemożliwe w praktyce, gdyż najdrobniejsze nawet różnice tkwiące w środowiskach życia w dłuższej perspektywie czasowej dają odmienne efekty, odmienne kształty trajektorii społecznych. To właśnie decyduje o kroczeniu trajektorią elit bądź marginesu (Mikiewicz 2005). Ale takie same niewielkie różnice i odmienne oddziaływania, wspomniane wcześniej metaforyczne „drobne nierówności terenu”, pozwalają także jednym wydobyć się ze sfery wykluczenia, a innym nakazują pozostanie w niej. Przykładem sytuacji, w której specyficzne okoliczności zdecydowały o przejściu z trajektorii modalnej grup o niskim statusie społecznym do trajektorii charakterystycznej dla grup o wysokim statusie społecznym, jest właśnie analizowane przeze mnie uzyskanie statusu społecznego, ocenianego przez otoczenie społeczne jako wysoki, przez ludzi pochodzących ze wsi. Dlatego też warto przedstawić, na czym polegają różnice między „miejską” i „wiejską” socjalizacją.

Różne wpływy edukacyjno-wychowawcze w różnych środowiskach życia

Już wielokrotnie w naukach społecznych wskazywano na fakt, że środowisko wiejskie charakteryzuje się specyficznymi cechami powodującymi, że urodzone i wychowujące się w nim osoby najczęściej doświadczają zjawiska społecznego dziedziczenia (Kwieciński 1972, 1973, 1975, 1976, 1979, 1980, 2002, 2005; Domański 2002: 49, 59, 78). Po pierwsze jest to środowisko, w którym koncentruje się największy odsetek ludzi ubogich. Kategorie rolników zawsze były uważane za najuboższe warstwy społeczne (Domański 2002; 2004). Bieda łączy się z ryzykiem wystąpienia wielu niekorzystnych zjawisk społecznych, w tym różnego rodzaju patologii. Ubóstwo materialne współlistnieje na ogół z kulturowym (Kwieciński 2002). Rodzice, nie posiadając gruntownego wykształcenia, nie wartościują wysoko edukacji i nie traktują

jej jako warunku koniecznego do osiągnięcia wysokiego poziomu życia przez ich dzieci. Dążą wręcz do tego, aby dzieci zdobyły jak najwcześniej jakikolwiek zawód. Traktują to jako priorytet i jednocześnie końcowy moment ich edukacji. Większe znaczenie przypisują umiejętnościom praktycznym niż „książkowej” wiedzy. Dzieci z tego typu rodzin są od najmłodszych lat przyzwyczajane do pracy fizycznej i obarczane najróżniejszymi obowiązkami – od wykonywania lżejszych prac w gospodarstwie po pilnowanie (zwykle licznego) młodszego rodzeństwa (Segiet 2005; Kawula 2005). Jednocześnie dzieciom wpaja się pewien dość konserwatywny system zasad i wartości, opierający się z reguły na przykazaniach religii katolickiej, związany silnie z religijnymi obrzędami i tradycją, przekazywanymi z pokolenia na pokolenie. Jest to system z pewnością korzystny dla rozwoju moralnego dziecka, lecz może powodować także pewien kulturowy dysonans i/lub brak elastyczności w funkcjonowaniu w „nie-wiejskim” świecie, który rządzi się innymi, najczęściej świeckimi i niekoniecznie moralnymi prawami. Pracy w gospodarstwie rolnym zazwyczaj nie uznaje się za dochodową, stąd wieś traktuje się jako strefę materialnego ubóstwa. Jest to szczególnie widoczne we wsiach popegeerowskich, gdzie pojawia się specyficzna dla slumsów „kultura biedy” (Karwacki, Antonowicz 2003: 86). Dodatkowo ubóstwo pogłębia się w rodzinach wielodzietnych, a taki jest dominujący wzór rodziny na wsi. Ubóstwo materialne pociąga za sobą mnóstwo konsekwencji – niedożywienie, brak odpowiedniej odzieży i obuwia, brak przyborów i podręczników szkolnych, brak możliwości uczestnictwa w tzw. życiu kulturalnym i wszelkich pozaszkolnych zajęciach (co w równej mierze jest spowodowane samą lokalizacją wsi, jak i brakiem lokalnych inicjatyw).

Uczestnicy moich badań, będący w przeszłości takimi właśnie dziećmi, opisują tę sytuację następująco:

K1: Specjalnie mnie nie zachęcali [do nauki – przyp. aut.], jakoś się tak samo brało. Może wśród znajomych, których... wśród których przebywałam... Ale właśnie też taki mam lekki żal, że właśnie nie motywowali mnie do tego, żebym jednak poszła na te dzienne, czy może spróbowała dalej. Raczej jakby... zawęźali mnie tutaj do... Może to kwestie materialne tutaj wzięły górę... No bo jakby nie było, to jest jednak spory wydatek.

M1: Na pewno barierą w osiągnięciu jakiegoś sukcesu jest bariera chociażby finansowa. Nie na wszystko stać studenta na przykład. Książek nie kupowałem, tylko korzystałem z tego, co było w bibliotece, a ile było w bibliotece, to już jest inna bajka. (...) no odległość też, dojazd... wiadomo, że ktoś mieszka w mieście, może sobie dalej w mieście studiować

Jak pokazały badania przeprowadzone przez M. Mikut (2005), wiejska szkoła często przyczynia się do marginalizacji zmarginalizowanych. Ale nawet miejska szkoła

często staje się miejscem tworzenia oddzielnych klas ze względu na wyniki w nauce albo miejsce zamieszkania, wciąż pozostając narzędziem etykietowania i odtwarzania zastanego porządku społecznego. Dostęp do różnych form pozalekcyjnych zajęć dydaktyczno-wychowawczych również jest uzależniony od wymienionych dwóch czynników: miejsca zamieszkania i wyników w nauce. Ułatwiony dostęp mają zazwyczaj „miejscowi”, ponieważ nie muszą dostosowywać swoich zajęć do rozkładu jazdy autobusów, ponadto różnorodne formy zajęć dodatkowych są zazwyczaj adresowane do najlepszych uczniów. Można zauważyć także różnice ze względu na status ekonomiczny młodych ludzi. Wybrane formy uczestnictwa w kulturze (jak teatry, kina, wycieczki) pozostają poza zasięgiem uczniów z najbiedniejszych rodzin. Tylko młodzież z zamożniejszych domów może sobie pozwolić na takie, stosunkowo drogie, przyjemności.

K1: ...bariera (...) to właśnie to, że jest brak możliwości rozwijania swoich zainteresowań – jakieś kółka, tańce, balety, czy jakichś takich właśnie dodatkowych zajęć – właśnie tego jest brak. (...) Wiadomo, to się wiązało z jakimś dojazdem i nie wszystkich było na to stać. To już takie obciążenie było finansowe dla rodziców.”

Szanse edukacyjne, a tym samym życiowe dzieci urodzonych i wychowujących się na wsi są zdecydowanie zmniejszone i zawężone pod względem zakresu poszukiwania alternatyw dla własnego rozwoju. Szkoły wiejskie są mniejsze, mniejsze są więc także grupy, w których przebiega proces nauczania. Mógłby to być atut, gdyby nie powszechny na wsiach deficyt dobrze wykształconych, świadomych i potrafiących ten atut wykorzystać nauczycieli. Szkoły wiejskie są ponadto biedniejsze niż miejskie. Bieda w środowisku dotyka także instytucji edukacyjnych. Stąd brak pomocy naukowych, w tym, coraz bardziej niezbędnych w naszej jakże skomplikowanej rzeczywistości, komputerów z dostępem do Internetu, a także brak zajęć pozalekcyjnych pozwalających na indywidualne rozwijanie zdolności. Jeśli natomiast dziecko wiejskie uczęszcza do bogatszej w pomoce i kadrę szkoły miejskiej, pojawiają się inne problemy. Nauka poza miejscem zamieszkania wiąże się z dojazdami. To z kolei pociąga za sobą dodatkowe koszty oraz deficyt czasu. Brak czasu często daje efekt w postaci niższych niż przeciętne wyników w nauce. Uboższe wiejskie dzieci, ze względu na brak pewnych dóbr konsumpcyjnych (ubrania, przybory, gadżety), są traktowane gorzej zarówno przez swych rówieśników, jak i niedojrzałych, sfrustrowanych nauczycieli (Kawczyńska-Butrym 2006). Oba czynniki – czasowy i finansowy – nie pozwalają na korzystanie z zajęć dodatkowych, pozalekcyjnych na równi z innymi dziećmi. Rówieśnicy dziecka ze wsi uczącego się w szkole miejskiej nie traktują go jak równego sobie (Tarkowska, Korzeniewska 2002). Dzieci wiejskie, uboższe i dojeżdżające, stają się częściej ofiarami mobbingu i bullyingu. Natomiast wśród rówieśników ze wsi, w ich wzajemnych relacjach, mogą ulegać wzmocnieniu efekty niezadowolenia i frustracji mające początek w atmosferze ich rodzinnych domów,

co prowadzi do eskalacji zachowań patologicznych i nieaprobowanych społecznie (najczęściej alkoholizm). Dzieci socjalizowane w takim specyficznym środowisku doświadczają wszelkich przejawów „ukrytego programu” (Żłobicki 2002; Meighan 1993) owego środowiska ze wszystkimi możliwymi tego konsekwencjami. Uczą się między innymi, że szkoła i nauka nie są najważniejsze, a w takim właśnie przekonaniu wychowują się w domach dzieci (wielko)miejskie. Edukacja, jak najdłuższa i najpełniejsza, jest dziś z kolei warunkiem niezbędnym osiągnięcia wysokiego statusu pod względem ekonomicznym, kulturowym i społecznym. Uczą się także, że nie warto dążyć do lepszego życia. Dorastają w przekonaniu, że człowiek, z racji urodzenia w określonym miejscu – geograficznym i społecznym – oraz w określonym czasie, dostaje to, co mu przypisane przez los, przeznaczenie, Boga i powinien przyjąć to z godnością i żyć w zgodzie z odwiecznymi prawami Boga/Natury/Historii. Grzechem i niegodziwością jest okazywanie niezadowolenia z własnej sytuacji i dążenie do posiadania czegoś więcej, tzw. „bycia kimś”. Jednak dzieci wiejskie uczą się także oszczędności, szacunku, poszanowania dla tradycji. Uczą się zasad, które w przyszłości mogą stanowić nienaruszalny rdzeń moralny, silną i pewną podstawę konstruowania własnej tożsamości.

Dlatego, jeśli nawet ogólne tendencje wskazują na to, iż przekonania wpajane dzieciom na wsi, a także niekorzystne ekonomiczne, kulturowe i społeczne warunki rozwoju odgrywają rolę upośledzającą ich funkcjonowanie w ponowoczesnym, (po)transformacyjnym, demokratycznym i kapitalistycznym społeczeństwie, to przy pewnych sprzyjających okolicznościach wychowanie na wsi, w „społecznych grupach ryzyka” (Alheit 2005: 399) nie musi stanowić bariery na drodze do pełnego rozwoju i do osiągnięcia wysokiej społeczno-zawodowej pozycji. Z całą pewnością obecnie, po niemal 20 latach przemian społeczno-gospodarczych, wizerunek wsi ulega zmianie. Staje się ona atrakcyjnym miejscem, jeśli nadal nie pracy i edukacji, to przynajmniej zamieszkania. Jest kojarzona z nieosiągalnym w środowisku miejskim spokojem, ciszą, przestrzenią. Powoli znika z naszej świadomości wieś brudna, zaniedbana, biedna i zupełnie oderwana od (miejskiej) cywilizacji (badania CBOS 2006). Dzisiejsze dzieci wiejskie nie będą już z całą pewnością w takim stopniu różniły się od swoich miejskich rówieśników, jak to było widoczne jeszcze kilka lat temu. Dużą rolę ma tu do odegrania szkoła, w tym również wiejska, ale w zdecydowanie większym stopniu wykorzystująca swe atuty: małe klasy, możliwość maksymalnej indywidualizacji nauczania i kontroli wyników, możliwość zastosowania nowoczesnych metod nauczania oraz coraz lepszą kondycję finansową – za sprawą funduszy europejskich coraz więcej szkół otrzymuje profesjonalne pomoce dydaktyczne, komputery i łącza internetowe.

Wyrównywanie szans a mobilność społeczna

Niski status społeczny podlega społecznemu dziedziczeniu, co oznacza, że „fakt urodzenia i wychowywania się w rodzinach ludzi ubogich związany jest z wysokim prawdopodobieństwem ubóstwa” (Domański 2002: 59, 78). Z. Kwieciński nadał temu zjawisku miano „pętli odtwarzania” (Kwieciński 2005: 42). Dzieci urodzone w rodzinach o niskim statusie społecznym już na starcie mają niższe szanse życiowe niż ich rówieśnicy urodzeni w rodzinach o wyższym statusie. Jak wskazują A. Karwacki i D. Antonowicz, „dziedziczenie biedy” – „immanentna, tkwiąca w samej grupie społecznej przyczyna trwania w ubóstwie” – jest bardzo ważnym elementem koncepcji „kultury ubóstwa” (Karwacki, Antonowicz 2003: 86). Zachodzi tu zjawisko transmisji międzypokoleniowej, polegające na przekazywaniu młodemu pokoleniu nie tylko różnych form zachowań, ale także zainteresowań, aspiracji życiowych, systemu wartości, uzdolnień intelektualnych i twórczych (Rostowska 1995: 21; por. Karwacki, Antonowicz 2003: 84).

Rozpatrując przyczyny takiego stanu rzeczy z perspektywy makrosocjologicznej, należy zaznaczyć, że mamy tu do czynienia z procesami reprodukcji społecznej, a ściślej rzecz ujmując, z „reprodukcją prostą”. W ten sposób określane są „społeczne procesy wyrównawcze, dostosowujące, homeostatyczne, równoważące lub podtrzymujące” (Sztompka 2005: 37). Nie powodują one zmiany zastanych warunków, utrzymują *status quo*, gwarantują istnienie i trwanie społeczeństwa w całkowicie niezmienionej postaci. Wiele podstawowych procesów reprodukcji przebadali gruntownie funkcjoniści. Jednym z nich jest socjalizacja, dzięki której z pokolenia na pokolenie przekazywane są normy, wartości, wierzenia, wiedza itp. Pozostałe to (tamże):

- kontrola społeczna, która eliminuje zagrażające społeczeństwu zachowania dewiacyjne;
- adaptacja i przystosowanie, które utrzymują stabilność i trwałość struktur społecznych mimo zmian środowiska;
- nierówna dystrybucja przywilejów i nagród między pozycjami społecznymi, gwarantująca płynną rekrutację do istniejących już statusów i ról;
- istnieją także narzucające rygory i wyposażone w sankcje systemy etykiety, reguły okazywania szacunku, zachowania się itp., które służą do potwierdzania tradycyjnych hierarchii statusu.

Natomiast mobilność czy też ruchliwość społeczna bywa definiowana jako przeniesienie indywidualnego lub społecznego przedmiotu lub wartości – wszystkiego, co zostało stworzone lub zmodyfikowane za sprawą ludzkiej aktywności – z jednej społecznej pozycji w inną. W przypadku zmiany statusu społecznego mamy do czynienia z ruchliwością wertykalną, która oznacza przejście owego przedmiotu

z jednej społecznej warstwy do innej. W zależności od kierunku tego przejścia mówimy o ruchliwości w górę (awans społeczny) lub w dół (degradacja) hierarchii społecznej. Możemy porównać te zjawiska do wspinania się (*social climbing*) lub tonięcia (*social sinking*). Główne tendencje powodujące przechodzenie w górę drabiny społecznej, które to zjawisko jest kluczowe z racji tematu podjętych badań, to infiltracja jednostek z niższej warstwy społecznej do istniejącej warstwy wyższej oraz utworzenie przez takie jednostki nowej grupy, która umiejscawia się w wyższej warstwie społecznej w stosunku do tej/tych, z których jednostki te się wywodzą. Przy czym grupa taka zajmuje miejsce innej grupy z tej warstwy lub lokuje się obok innych istniejących w tej warstwie grup (Sorokin 1994).

W przeciwieństwie do tradycyjnych układów społecznych społeczeństwa nowoczesne wkroczyły na tory szybkiego wzrostu i zmian społecznych. Stały się bardziej mobilne, otwarte, elastyczne, z drożnymi kanałami awansu społecznego oraz siecią wewnętrzną łączności i komunikacji. W społecznym odczuciu dążność do zmian i ulepszeń nie zagraża stabilności systemu społecznego. Wzrost poziomu aspiracji życiowych, orientacja na osiągnięcia i dążność do doskonalenia warunków życiowych powodują, iż potrzeba zmian i innowacji staje się powszechna (Matuszek 2004: 11). Jednocześnie współczesne społeczeństwa stają się w coraz większym stopniu meritokratyczne. Oznacza to, że społeczeństwo wymaga bycia w pełni świadomym obywatelem, a także osobą świadomie i odpowiedzialnie podejmującą ryzyko. Takie osoby odnoszą sukcesy i cieszą się powodzeniem. Natomiast bieda i porażki są nieodłącznie kojarzone z nieumiejętnym kierowaniem własnym życiem. Społecznie wykluczeni są postrzegani nie jako ofiary, lecz jako osoby wykazujące brak zdolności i/lub chęci do właściwego kierowania własnym życiem. Tym samym akcent w debatach na temat nierówności społecznych zostaje przesunięty z kategorii „nierównej dystrybucji dóbr” na pojęcia „indywidualnych życiowych wyborów oraz zachowań” (Gillies 2005). W rzeczywistości często te indywidualne niewłaściwe wybory są silnie związane z warunkami życia i jednocześnie są efektem określonych oddziaływań socjalizacyjnych płynących z otoczenia jednostki. Dlatego też pojawia się tu pewna możliwość przezwycięzania tych nieadekwatnych wpływów socjalizacyjnych, innymi – właściwymi, korygującymi, zwiększającymi prawdopodobieństwo osiągnięcia w przyszłości sukcesu. Oddziaływania takie należy zastosować jak najwcześniej, czyli najlepiej już w wieku przedszkolnym czy też wczesnoszkolnym, wówczas można liczyć na widoczne efekty w dorosłym życiu. Stąd doniosłą rolę i znaczenie zaczyna się obecnie przypisywać wszelkim programom aktywizacji dzieci, młodzieży i dorosłych ze środowisk w największym stopniu zmarginalizowanych. Mogą być one postrzegane jako istotny czynnik ułatwiający pokonywanie barier utrudniających bądź uniemożliwiających wspinanie się po szczeblach hierarchii społecznej.

Wyrównywanie szans należy dzisiaj rozumieć jako pewien proces, gdyż stale zmieniają się społeczne warunki funkcjonowania jednostek, a zatem należy stale

dostosowywać techniki wyrównywania szans do zmiennej rzeczywistości. Moim zdaniem taki projekt można skutecznie realizować tylko w małej skali, wykorzystując siłę pewnych drobnych oddziaływań („machnięć skrzydeł motyla”) w pracy z jednostkami. Takie wczesne oddziaływania pozwalają na zmianę kształtu trajektorii społecznej jednostki w przyszłości.

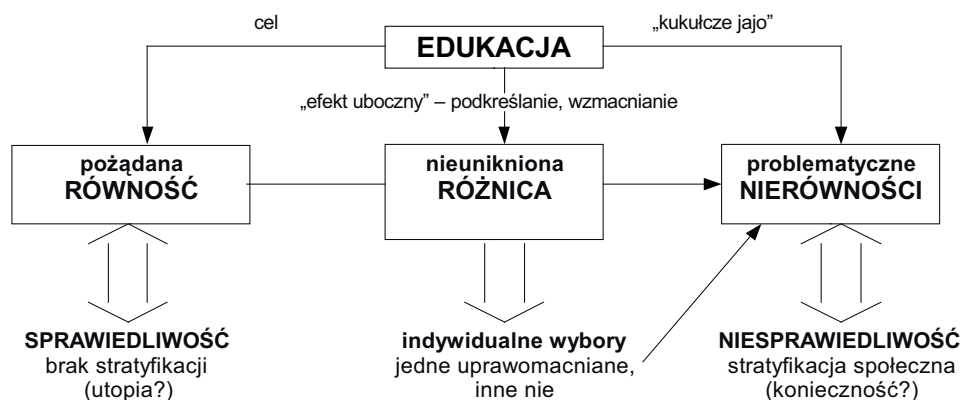
Równość szans bywa często sprowadzana do postulatu otwarcia kanałów mobilności, dróg do pełnego rozwoju, rozwoju na miarę indywidualnych możliwości. W ten sposób z „postulatu otwarcia” staje się „paradoksem otwarcia”, gdyż samo otwarcie kanałów mobilności i dróg rozwoju to zbyt mało, aby mówić o równości szans. W warunkach owej otwartości jednostki są zdane na własne, indywidualne wybory, a te z kolei są podyktowane umiejscowieniem w strukturze społecznej, podobnie jak aspiracje i motywacje, określające kierunek dokonywanych wyborów. W ten sposób nie tylko nie dochodzi do wyrównania szans, ale wręcz do pogłębiania istniejących nierówności. Doskonałą ilustracją tego stanu rzeczy jest spór o korzyści wynikające z wprowadzania różnych modeli mobilności społecznej.

Autorem przedstawionego podziału jest R. Turner. Wyróżnił on różne modele ruchliwości społecznej istniejące w społeczeństwach o odmiennie funkcjonujących systemach edukacji. Mobilność przez współzawodnictwo to system, w którym status członka elity zyskuje się w drodze swobodnej rywalizacji. Uzyskanie go zależy od indywidualnych wysiłków. Sama elita nie ma wpływu na to, kto wstąpi w jej szeregi, a kto nie. Odwrotnie jest w przypadku mobilności przez protekcję. Status członka elity zależy od arbitralnych kryteriów oceny zasług, a nie od indywidualnych wysiłków czy stosowanych strategii. Członkowie są wybierani przez elitę lub jej pełnomocników (Moore 2006: 360-364). Są to oczywiście typy idealne – oba modele mogą występować w jednym i tym samym społeczeństwie (Noel 1962: 148). Na pierwszy rzut oka bardziej sprawiedliwy wydaje się model mobilności przez współzawodnictwo, w stylu amerykańskim, jednak uczestnicy tego swoistego wyścigu do najwyższych pozycji społecznych tylko pozornie zaczynają wyścig z tych samych pozycji i mają równe szanse. W rzeczywistości, w zależności od pochodzenia, od momentu urodzenia są wyposażani w odmiennie dyspozycje, kompetencje, odmiennie ilości i rodzaje kapitałów. Zgodnie z „efektem motyla” warunki początkowe nigdy nie są takie same. Nawet subtelne różnice mogą być przyczyną zróżnicowanych trajektorii społecznych.

Podsumowanie

Celem postulowanym (stanem idealnym) edukacji jest równość, która w najczystszej postaci kojarzy się ze sprawiedliwością społeczną, czyli z brakiem stratyfikacji. Jest to idea w praktyce niemożliwa do zrealizowania. Nierówności, zwłaszcza ekonomiczne, są wpisane w system społeczny (Giddens 2006a).

Edukacja pośrednio podkreśla różnice. Pojęcie różnicy samo w sobie nie jest zabarwione pejoratywnie. Różnica oznacza także różnorodność, pluralizm, możliwość dokonywania alternatywnych wyborów, wolność, kreatywność, twórczość. W tym sensie edukacja powinna afirmować różnice. Z nich wynikają indywidualne ludzkie wybory. Jedne są akceptowane w otoczeniu społecznym, inne nie. Jedne zyskują uprawomocnienie, inne nie. Dopiero w tym miejscu pojawiają się nierówności – pojęcie o wyraźnie negatywnym wydźwięku. Kojarzą się one z niesprawiedliwością, natomiast w systemie społecznym są równoznaczne z istnieniem stratyfikacji. Jednocześnie owe nierówności stają się celem niechcianym, aczkolwiek realizowanym, znajdującym się w opozycji do celu postulowanego. Stają się „kukulczym jajem” pośród efektów działania systemu edukacji.



Schemat 1. Problem nierówności w edukacji

Na podstawie uproszczonego schematu (schemat 1) można skonstruować szereg pytań o edukację. Pytania mogą być następujące:

- Czy możliwe jest społeczeństwo bez podziałów społecznych?
- Czy stratyfikacja społeczna jest nieunikniona? Dlaczego?
- Czy edukacja powinna podkreślać różnice? Czy może ich nie podkreślać?
- Czy edukacja może podkreślać różnice tak, aby nie pogłębiać nierówności?
- Czy jest możliwe niwelowanie problemów wynikających z istniejących nierówności poprzez wyrównywanie szans? Co wówczas powinno oznaczać „wyrównywanie szans”?

Tego typu pytań może pojawić się znacznie więcej. Niestety na żadne z nich nie ma jednoznacznej odpowiedzi, ale istotne jest, aby takie pytania stawiać, poszukując nowych dróg, rozwiązań, idei.

Literatura

- Alheit P., 2005, *Challenges of the Postmodern "Learning Society". A Critical Approach*, [w:] A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling (red.), "Old" and "New" Worlds of adult learning, Wrocław: Wyd. Naukowe DSWE TWP.
- Bakula, K., Heck, D. (red.), 2006, *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bandura, A., 1998, *Exploration of Fortuitous Determinants of Life Paths*, „Psychological Inquiry”, Vol. 9, Issue 2.
- Bourdieu, P., 2004, *Męska dominacja*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, P., 2005, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Brennan, E. C., 1997, *Chaos in the Clinic: Applications of Chaos Theory to a Qualitative Study of a Veterinary Practice*, "The Qualitative Report", Vol. 3, No 2, July. (<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/bren.html>).
- Cantor, N., Kihlstrom, J., F., 1981, *Personality, Cognition and Social Interaction*, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Domański, H., 2002, *Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Domański, H., 2004, *O ruchliwości społecznej w Polsce*, Warszawa: IFiS PAN.
- Georg, W., 2004, *Cultural Capital and Social Inequality in the Life Course*, "European Sociological Review", Vol. 20, No. 4.
- Giddens, A., 2006a, *Socjologia*, Warszawa: PWN.
- Giddens, A., 2006b, *Elementy teorii strukturacji*, [w:] Jasińska-Kania, A., Nijakowski L. M., Szacki, J., Ziółkowski, M. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne* (Vol. 2), Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Giddens, A., 2006c, *Ramy późnej nowoczesności*, [w:] Jasińska-Kania A., Nijakowski L. M., Szacki J., Ziółkowski M. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne* (Vol. 2), Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Gillies, V., 2005, *Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class*, "Sociology" vol. 39(5).
- Gillies, V., Edwards, Rosalind, *A Qualitative Analysis of Parenting and Social Capital: Comparing the Work of Coleman and Bourdieu*, "Qualitative Sociology Review" Vol. II Iss. 2. (www.qualitativesociologyreview.org)
- Grenfell, M., James, D., 1998, *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*, London: Falmer Press.

- Grochalska, M., 2006, *Teoria chaosu. Nowy paradygmat socjologii?* [w:] Michalski J. (red.), *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Grochalska, M., 2007, *Szkoła wiejska w narracjach Pokolenia Transformacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Vol. 3(39).
- Heiskala, R., 2004, *Modernity and the Articulation of the Gender System – Order, Conflict and Chaos*, “Polish Sociological Review”, Vol. 2(146).
- Karwacki, A., 2002, *Kultura biedy w byłych PGR-ach – geneza problemu i wyzwania dla polityki społecznej*, „Kultura i Edukacja”, nr 3-4.
- Karwacki, A., Antonowicz, D., 2003, *Underclass i kultura biedy w środowiskach popegeerowskich w kontekście sporów teoretycznych i interpretacyjnych*, „Studia Socjologiczne”, nr 3.
- Kawczyńska-Butrym Z. (red.), 2006, *Młodzież z województwa warmińsko-mazurskiego. Zagrożenia – szanse – plany życiowe*, Olsztyn: Wyd. Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. J. Rusieckiego.
- Kawula S., 2005, *Drogi dystansujące biografie ludzkie: marginalizacja, wykluczenie i normalizacja. Przykład bezrobocia i biedy w małym mieście*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Kopciwicz, L., 2002, *Socjalizacja rodzajowa w perspektywie interpretacyjnej teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1(183).
- Kopciwicz, L., 2005, *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Kraków: Impuls.
- Kościuszko, K., 2000, *Chaos i wiedza. Przyrodoznawczo-epistemologiczny aspekt filozofii różnicy Deleuze’a*, Olsztyn: Wyd. UWM.
- Kwieciński, Z., 1972, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, Warszawa: PWN.
- Kwieciński, Z., 1973, *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Toruń: UMK.
- Kwieciński, Z., 1975, *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa: PWN.
- Kwieciński, Z., (red.), 1976, *Organizacja czasu wolnego dziecka wiejskiego*, Warszawa: WSiP.
- Kwieciński, Z., 1979, *Budżet czasu uczniów a ich środowisko*, Warszawa: PWN.
- Kwieciński, Z., 1980, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa: WSiP.
- Kwieciński, Z., 2002, *Wykluczanie*, Toruń: Wyd. UMK.
- Kwieciński, Z., 2005, *Szkoła a wykluczanie*, [w:] K. Marzec-Holka, (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego

- Luhmann, N., 2006, *Pojęcie społeczeństwa*, [w:] A. Jasińska-Kania, L.. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne* (Vol. 2), Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Manterys, A., 2000, *Klasyczna idea definicji sytuacji*, Warszawa: ISNS UW.
- Matuszek, K., 2004, *Zmienność i ciągłość w perspektywie teorii socjologicznych*, „Studia Humanistyczne”, t. 2, Kraków: Wyd. AGH.
- Meighan, R., 1993, *Socjologia edukacji*, Toruń: UMK.
- Mikiewicz, P., 2005, *Spółeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław: DSWE.
- Mikut, M., 2005, *Marginalizacja zmarginalizowanych w gimnazjum wiejskim (komunikat z badań)*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Moore, R., 2006, *Socjologia edukacji*, [w:] B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika*, T. 2, Gdańsk: GWP.
- Noel, E. W., 1962, *Sponsored and Contest Mobility in America and England: A Rejoinder to Ralph H. Turner*, “Comparative Education Review”, Vol. 6, No. 2.
- Rostowska, T., 1995, *Samoocena a transmisja międzypokoleniowa*, „Problemy Rodziny”, nr 3.
- Segiet K., 2005, *Dzieciństwo zagrożone biedą i ubóstwem jako problem społeczny i pedagogiczny czasów współczesnych*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego .
- Silva, E. B., 2005, *Gender, home and family in cultural capital theory*, “The British Journal of Sociology”, vol. 56, issue 1.
- Sorokin, P. A., 1994, *Social Mobility. Classical Viewpoints*, [w:] D. B. Grusky, *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*, Boulder CO.
- Srull, T. K., Wyer, R. S. Jr., 1989, *Memory and Cognition in Its Social Context*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Sztompka, P., 2005, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków: Znak.
- Tarkowska E., Korzeniewska K., 2002, *Młodzież z byłych PGR-ów. Raport z badań*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Tempczyk, M., 1998, *Teoria chaosu a filozofia*, Warszawa: CiS.
- Trzebińska, E., 1998, *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie*, Warszawa: Wyd. Instytutu Psychologii PAN.

- White, R. W., 1961, *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*, [w:] D. W. Fiske, S. R. Maddi, *Functions of Varied Experience*, IL: Dorsey Press, Homewood.
- Żłobicki W., 2002, Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją, Kraków: Impuls.