

Piotr Mikiewicz*

DLACZEGO ELITARNE SZKOŁY NIE ZNIKĄ? O NIEUSUWALNOŚCI NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNYCH W EDUKACJI

Współczesne szkolnictwo polskie przeżywa gwałtowną przemianę związaną z wyraźną ekspansją edukacji na poziomie średnim i wyższym. Wraz z tym procesem powstaje złudzenie demokratyzacji dostępu do oświaty. Szkoły średnie, do tej pory postrzegane jako droga do studiów i elitarnych pozycji zawodowych, zaczynają otwierać się na uczniów pochodzących z całego spektrum społecznego. Patrząc globalnie na społeczną kompozycję uczniów szkół maturalnych widzimy przemieszanie osób z najwyższych i najniższych pozycji społecznych. Społeczność liceów wydaje się odzwierciedlać strukturę społeczną rodzin uczniów (patrz: Kwieciński 2002). Podobnie studia przestały być miejscem dla wybranych. Dziś każdy, kto otrzyma maturę ma szansę na podjęcie studiów. Rokrocznie uczelnie wyższe oferują więcej miejsc na pierwszym roku niż licea i technika dostarczają absolwentów, a blisko 85% absolwentów gimnazjów kontynuuje naukę w szkołach prowadzących do matury.

Oto na naszych oczach dokonał się cud. W ciągu 15 lat upowszechniono edukację na najwyższym szczeblu. W Unii Europejskiej bijemy rekordy poziomu scholaryzacji na poziomie średnim i wyższym. Niemal każdy młody człowiek we współczesnej Polsce ma szansę zostać magistrzem.

Edukacja zmienia swoją funkcję. Matura nie jest już sitem kwalifikacji do warstwy inteligenckiej, a dyplom magistra nie oznacza dostępu do względnie wąskiego grona społecznie i ekonomicznie uprzywilejowanych. Czyżby prawidła reprodukcji społecznej przestały obowiązywać? Czyżby dokonało się rewolucyjne złamanie błędnego koła odtwarzania pozycji społecznych z pokolenia na pokolenie?

Bliższy ogląd struktury szkolnictwa średniego i wyższego wyraźnie przekonuje, że jest to przeświadczenie cokolwiek naiwne. Szkoły maturalne

*Piotr Mikiewicz – dr, socjolog, adiunkt, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Międzynarodowy Instytut Studiów nad Kulturą i Edukacją; piotr.mitkiewicz@yachoo.pl.

różnicują się. Obok liceów gromadzących uczniów o najlepszych kompetencjach i cechach pochodzenia społecznego lokujących ich w elicie społecznej funkcjonują szkoły, w których większość stanowią uczniowie o kompetencjach zbliżających ich do uczniów zasadniczych szkół zawodowych, a cechy pochodzenia społecznego lokują w warstwach niższych (Domalewski, Mikiewicz 2004). Podobnie szkolnictwo wyższe różnicuje się wewnętrznie (Wasielewski 2006). W strukturze szkolnictwa średniego i wyższego kształtują się ścieżki odmiennego społecznego pochodzenia i przeznaczenia. Elitarność pewnych ścieżek nie znika.

Niniejszy tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie, dlaczego mimo tak szerokiego otwarcia dostępu do szkół średnich i wyższych mechanizm reprodukcji nie znika. Co lub kto stoi za tym, że elitarne ścieżki zachowują swoje znaczenie?

Ten wewnętrzny podział szkolnictwa jest społecznie uświadomiony. Każdego roku w okresie wyboru szkoły kolejnego szczebla (gimnazjum, szkoły średniej, studiów) publikowane są rankingi szkół różnego stopnia. Dla dalszych rozważań ma to znaczenie z dwóch powodów. Po pierwsze, pokazuje **społeczne zapotrzebowanie na różnicę** – prasa nie publikowałaby zestawień szkół prezentujących ich osiągnięcia i możliwości gdyby nie było klientów gotowych zapłacić za dostęp do tej wiedzy. Po drugie, trzeba zwrócić uwagę na fakt, że **czytelnikami tych rankingów jest specyficzna klientela**. Mówiąc językiem marketingu, targetem gazet publikujących zestawienia szkół nie są gospodynie domowe, robotnicy, drobni rzemieślnicy, rolnicy – przedstawiciele niższych warstw społecznych. Są to dzienniki („Rzeczpospolita”) i tygodniki („Polityka”, „Wprost”) adresowane do inteligencji, specjalistów, menadżerów – przedstawicieli warstw wyższych.

Zwracając uwagę na czytelników rankingów przesuwamy punkt ciężkości analizy nierówności w edukacji z samej szkoły na przestrzeń poza nią, chociaż bezwzględnie ze szkołą związaną – świat rodzin, z których pochodzą uczniowie i studenci. W poniższym tekście chciałbym zaproponować potraktowanie rodziców jako głównych aktorów działających w społecznej przestrzeni edukacji. Nie zawsze są to działania bezpośrednie (jak na przykład udział w spotkaniach rodziców i interweniowanie w życie szkoły), ale częściej przyjmują formę działań zakulisowych. To rodzice swoimi działaniami i dzięki posiadanym zasobom stwarzają warunki gry społecznej, jaka toczy się pomiędzy nauczycielami i uczniami w murach szkolnych. Jeżeli potraktujemy edukację jako pole zmagania o dostęp do zasobów społecznych, a konkretne szkoły jako miejsca ucieleśniania tej rywalizacji, możemy powiedzieć, że wyniki tych zmagania rozstrzygają się w dużej mierze już przed bitwą – na bazie warunków, jakie tworzą rodzice.

W niniejszym tekście opieram się przede wszystkim na koncepcji zamykania społecznego oraz kapitału społecznego zaprezentowanej w książce Stephena Balla *Class strategies and education market. The middle classes and social advantage*¹. Ta prezentacja ma być w założeniach przedstawieniem pewnego myślenia o edukacji, które warto podjąć w polskich warunkach w celu lepszego zrozumienia mechanizmów kreujących nierówność – mimo wskazanego pozornego wyrównania szans.

Klasa i strategia

W książce *Class strategies and education market. The middle classes and social advantage* Stephen Ball zestawia ze sobą dwie tradycje analiz struktury klasowej: weberowską i kulturalistyczną. Z jednej strony mamy opartą na idei Maxa Webera koncepcję „social exclusion theory” proponowaną przez takich teoretyków, jak: P. Brown, R. Collins, F. Hirsh, B. Jordan, F. Parkin, M. Savage, T. Butler. Zwolennicy tej teorii uważają, że edukacja jest areną rywalizacji i wykluczania społecznego. Procesy rywalizacji o pożądane dobra są strukturyzowane w taki sposób, by prowadzić do reprodukcji istniejących klas społecznych, relacji płciowych i rasowych. Jak wskazuje Weber, „edukacyjne certyfikaty pomagają tym, którzy je posiadają zgłaszać pretensje do monopolizowania społecznie i ekonomicznie korzystnych pozycji” (por.: Collins 1979). Podkreśla jednocześnie konieczność analizowania społecznych praktyk zarówno na poziomie struktury, jak i w wymiarze jednostkowych działań i znaczeń. Określenie mikro–mechanizmów jest często niezbędne, by uzyskać wyjaśnienie z makro–poziomu. Istnieje również założenie, że ludzie działają w sposób racjonalny i strategiczny – starają się w swym zachowaniu maksymalizować korzyści. Decyzje są wypadkową kalkulacji ryzyka, zysków i możliwości sukcesu lub porażki przy pełnej świadomości rywalizacji z innymi. Edukacja traktowana jest jako inwestycja (*investent good*). Takie ujęcie powoduje użycie specyficznego słownika na temat ludzkich działań: taktyka, odseparowanie (*closure*), mobilizacja zasobów, rywalizacja, preferencje, planowanie.

Z drugiej strony istnieje podejście kulturowe, tzw. „kulturalistyczne wyjaśnianie wyborów”. W tym wypadku tradycja ufundowana przede wszystkim przez Bourdieu, jest kontynuowana przez takich twórców, jak: R. Hatcher, R. Nash, D. Reay, S. Gerwitz czy S. Ball. Teoria ta zakłada,

¹Szerszego omówienia książki Stephena Balla dokonałem w innym miejscu: *Segmentacja społeczna jako wynik indywidualnych strategii edukacyjnych. Omówienie książki Stephena J. Balla 'Class strategies and education market. The middle classes and social advantage'*, „Socjologia Wychowania” 2006, nr XVI, Routledge Falmer, s. 185–205.

że decyzje jednostkowe mogą być rozumiane jako operacje „praktycznego rozumu”, jako „strategie pozbawione strategicznego charakteru”. Mentalne struktury i dyspozycje kreujące działania są generowane w ramach habitusu. Habitus natomiast to warunkowa i uwarunkowana wolność. Generuje rzeczy, które „można zrobić” i których „nie można zrobić”, „można wypowiedzieć” lub „trzeba przemilczeć” w odniesieniu do prawdopodobnej przyszłości. Według tej koncepcji, struktury pracują raczej poprzez ludzkie działania niż dzięki nim.

Koncepcja habitusu jest próbą ucieczki od binarnej opozycji struktury i działania. Habitus stanowi podstawę dla improwizacji i inwencji. Koncepcja Bourdieu, określana jako pośrednia pomiędzy atomizmem a strukturalizmem społecznym, stwarza pole dla indywidualnych wyborów, jednostkowych decyzji, jakkolwiek uwarunkowanych przez habitus.

W dalszej części przywołanej tu pozycji Ball poszukuje równowagi pomiędzy superracjonalizmem tradycji „teorii wykluczania społecznego” a otwartym determinizmem Bourdieu. Mowa tu zatem o strategiach niekoniecznie opartych na racjonalnej kalkulacji. Obrazowo można powiedzieć, że podejście Balla opiera się na wyimaginowanym „spotkaniu” Webera z Bourdieu. Weberowska jest tu przede wszystkim conceptualizacja klasy w kategoriach pozycji na rynku. Edukacja (decyzje i wybory edukacyjne) również są formą „wymiany rynkowej”. Konflikt klasowy rozpatruje się raczej w kategoriach rywalizacji na rynku wyborów konsumenckich niż w kategoriach stosunku do środków produkcji. Rywalizacja między klasami toczy się poprzez wybory edukacyjne i konkurencję o pozycje edukacyjne.

Koncepcja Webera (oparta na zasobach) daje się uzgodnić z analizami Bourdieu: „Podstawowe różnice, które wyznaczają najważniejsze klasy warunków egzystencji, są pochodną ogólnego poziomu kapitału, rozumianego jako zbiór faktycznie użytecznych (możliwych do użycia) zasobów i mocy – kapitał ekonomiczny, kulturowy i społeczny” (Bourdieu za: Ball 2003, s. 10). Ball uznaje tu, że różnorodne diagnozy oddziaływania pomiędzy strukturą a działaniem i ich conceptualizacja, przeprowadzone przez Bourdieu, oferują sposoby na tropienie społecznych nierówności w strategiach i działaniach realizowanych przez jednostki w życiu codziennym. Podstawowym dla zrozumienia tej strategii wyjaśniania jest stwierdzenie, że relatywnie stabilny stan nierówności społecznych nie oznacza braku dynamiki. Stabilny nie znaczy statyczny. „Klasy społeczne w prawdziwym świecie są stale konstruowane wokół nas, ludzie stale ‘robią/tworzą’ klasy” (Ball 2003, s. 7). W ten sposób klasy raczej są ustanawiane i osiągane niż po prostu „są”. „Klasa jest wywalczana i utrzymywana w codziennym życiu jednostek, rodzin i instytucji, w decyzjach konsumenckich tak samo, jak w procesie

produkcji. Widać to szczególnie w momentach kryzysu i sprzeczności, kiedy rodzice myślą o dobrej przyszłości i szczęściu swoich dzieci. Klasa wyraża się w wiedzy, jak działać w tych decydujących momentach” (tamże).

Edukacja może być rozpatrywana jako pole gry, miejsce, przestrzeń społeczna, w której dokonują się procesy tworzenia/odtworzenia relacji klasowych. Dla Balla głównym aktorem w historii społeczeństw nowoczesnych są klasy średnie. To one w codziennych zmaganiach na „rynku społecznym” budują różnicę – kreują strukturę, starając się obronić własną pozycję społeczną. Jakie umiejętności, postawy i praktyki są tutaj używane?

Zamykanie społeczne

Rodzice przykładają więcej uwagi do szkolnych kolegów niż do podręczników swoich dzieci.

„Zamknięcie społeczne” jest środkiem, za pomocą którego zbiorowości społeczne dążą do maksymalizacji nagród przez zapewnienie dostępu do zasobów i możliwości dla nielicznej grupy wybranych (Parkin 1979). Monopolizacja dobrych trajektorii edukacyjnych jest właśnie zapewnianiem takiego ekskluzywnego dostępu do przydatnych dóbr. Mowa tu o indywidualnych staraniach, jednostkowych strategiach wykluczeniowych – „działaniach konkretnych rodzin, mających na celu monopolizację określonych pozycji oraz ustanowienie i utrzymanie społecznej luki, która się na tym monopolu buduje” (Ball 2003, s. 54). Jest to analiza tego, w jaki sposób pozornie *indywidualny* czynnik (jakim jest wybór w edukacji) przyczynia się do „produkowania” wzoru społecznego zamknięcia, który „po cichu” dyskryminuje poprzez *kolektywne* kryterium klasowej lub etnicznej przynależności².

Proces budowania granicy społecznej rozpoczyna się od poczucia **odpowiedzialności i ambiwalencji**. Odpowiedzialność za losy swych dzieci buduje napięcie – wybór dobrej przyszłości dla dziecka może oznaczać konflikt wartości. Kluczowe jest tu przekonanie, że szczęście w życiu dorosłym zależy od zabezpieczeń dokonanych w dzieciństwie, a jedną z najważniejszych inwestycji w tej mierze jest edukacja. Rodzice z klas średnich czują się odpowiedzialni za przyszłość swych dzieci. Zastanawiają się zatem nad wyborem szkoły. Argumenty racjonalne (kompetencje kadry nauczycielskiej) mieszają się z poza-racjonalnymi. Ambiwalencja jest wpisana w wybór dokonywany pomiędzy doraźnym szczęściem dziecka a długotrwałymi zyskami z nauki w „dobrej” placówce. Napięcie wynika również z możliwości pomyłki i złego wyboru. Obawa, że wybierze się dla

²W polskiej literaturze socjologicznej ciekawego omówienia koncepcji F. Parkina dokonała A. Sawisz (1987) oraz B. Mach i W. Wesołowski (1982).

dziecka szkołę, która nie spełnia standardów, nie stara się rozwijać kompetencji, nie stanowi odpowiedniego środowiska budzi nieprzyjemny dysonans.

Ball odwołując się do badań prowadzonych wśród rodziców klasy średniej w Londynie wskazuje, że jednym z kluczowych zagadnień jest „selekcyjność” szkoły. Czy przyjmuje wszystkich (z danego rejonu) czy też stosuje jakieś kryteria? Chodzi tutaj o to, by osadzić dziecko w odpowiednim towarzystwie – wśród osób, których zachowania nie będą stanowiły alternatywnej (wobec nauki) oferty dla ich dziecka. W tym aspekcie (w rzeczywistości brytyjskiej) szkoły prywatne dają pewność poprzez stosowanie kryteriów selekcji (np. ekonomiczne, wyniki w nauce, wywiady z dziećmi i rodzicami) przyjęć uczniów. Jeżeli rodziców nie stać na szkołę prywatną, poszukują informacji, czy szkoła prowadzi segregację uczniów ze względu na wyniki. Chodzi tu o zabezpieczenie dziecka możliwości rozwoju jego umiejętności przy jednoczesnym eliminowaniu wszelkich potencjalnych zagrożeń. Troska o dziecko jest motorem działań.

Poprzez takie wybory działa społeczne zamknięcie. W dyskursie rodzicielskim na temat szkoły przejawia się to w dwojaki sposób. Po pierwsze, jest to rozpoznanie środowiska, w którym ewentualnie ma się uczyć nasze dziecko, jako zgodnego z „naszym” – wybierania takich jak „my”. Po drugie, jest to separacja od „innych”, nie takich jak „my”. Wybór szkoły jest zatem konceptualizowany w wypowiedziach rodziców jako osadzenie w konkretnym środowisku społecznym i oddzielenie od innego. Rodzice robią rozpoznanie wśród znajomych, rozmawiają z nauczycielami, odwiedzają szkoły. Wybór szkoły jest wyborem środowiska, z którym dziecko będzie się kontaktowało. Kontakt z uczniami z innej klasy społecznej, niepodzielającymi „naszych” wartości, oznacza niebezpieczeństwo „zainfekowania” dziecka niewłaściwymi postawami.

Kluczowe jest tu posiadanie kompetencji kulturowych, które umożliwiają dokonywanie wyboru i zabieranie głosu w sprawach edukacji. „Jeżeli traktujemy szkołę jako arenę, na której rodzice i dzieci niczym drużyny rywalizują o rzadkie nagrody, wówczas zauważymy, że wiele dzieci jest obciążonych brakiem wiedzy, możliwości dokonania rozpoznania oraz brakiem zainteresowania ich rodziców” (Ball 2003, s. 77).

Rodzice z klasy średniej zdają sobie sprawę z wagi edukacji, zatem „przejmują się nią”. Działania podejmowane na tym gruncie, oprócz zapewnienia przyszłości dzieciom, mają na celu wyraźne oddzielenie uzurpatorów z klas niższych – zbudowanie i utrzymanie granicy.

Kapitał społeczny i edukacja

W procesie budowania granic ważną rolę odgrywają wszystkie formy kapitałów, które wymieniał Bourdieu: ekonomiczny, kulturowy, społeczny. Kapitał kulturowy wyraża się w kompetencjach rodziców umożliwiającym im zainteresowanie się rynkiem edukacyjnym i przeanalizowaniem alternatyw. Kapitał społeczny działa za to w bardziej szczególny sposób.

Dla Bourdieu „kapitał społeczny to zestaw aktualnych lub potencjalnych zasobów, które łączą się z posiadaniem trwałych sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych relacji wzajemnych znajomości i rozpoznań – lub inaczej mówiąc, z członkostwem w grupie – które dostarczają każdemu z członków wsparcia w postaci wspólnie posiadanego kapitału społecznego, ‘uwierzytelnienia’ które daje prawo do kredytu, w różnym znaczeniu tego słowa. Te relacje mogą egzystować tylko w praktycznym stanie, w materialnych lub/i symbolicznych wymianach, które pozwalają je utrzymać. Mogą też być społecznie sankcjonowane (instytucjonalizowane) i gwarantowane przez użycie wspólnej nazwy (nazwiska, członkostwa w klasie społecznej, plemienia, szkoły, partii politycznej, etc.) oraz przez cały szereg instytucjonalizujących działań zaprojektowanych po to, by formować i informować tych, którzy im ulegają” (Bourdieu 2004, s. 21). Kapitał społeczny działa w grupach społecznych i w sieciach w formie wymian zobowiązań towarzyskich i symboli, w celu zdefiniowania członkostwa grupowego, *określenia granic i utworzenia przynależności*. Taki kapitał jest wszechobecny, ale jest inwestowany w specyficznie klasowych formach towarzyskości. Te formy są w różny sposób efektywne na określonych polach i w różny sposób artykułowane wraz z kapitałem ekonomicznym i kulturowym.

Poziom kapitału społecznego dostępnego jednostce lub rodzinie może odegrać istotną rolę w mobilizowaniu i pomnażaniu ich kulturowego i ekonomicznego kapitału. „Najważniejszym sposobem budowania kapitału społecznego jest wykorzystywanie go” (Ball 2003, s. 81).

Ball pokazuje funkcjonowanie tych zasobów porównując ich użycie przez młodzież z rodzin klasy średniej i *working class*.

Kapitał społeczny używany przez uczniów z klasy pracującej jest niemal wyłącznie bardzo „indywidualny” i „rodzinny”. Daje ograniczone *informacje oraz słabe rekomendacje*. Rzadko kiedy bierze pod uwagę innych niż rodzice dorosłych i niedorosłych (znajomych), którzy mogliby być pomocni w wyborze szkoły wyższej oraz ubieganiu się o przyjęcie do niej. Nawet jeśli znajomi studiuje lub studiowali, to nie są pomocni albo nie są proszeni o pomoc. Rodzice z klasy robotniczej nie mają zasobów społecznych, żeby wspomóc dzieci w budowaniu trajektorii edukacyjnej.

W przeciwieństwie do tego kapitał społeczny klasy średniej jest bogaty, rozbudowany, daje bezpośrednią pomoc w wyborze i dostęp do wartościowych dóbr. Rodzice z klasy średniej stanowią bogate zaplecze wsparcia. Po pierwsze, albo oni sami, albo ich znajomi pracują w zawodach, które są w polu zainteresowań kandydatów na studia. Rodzina bliższa lub dalsza uczy się już w szkołach, do których aspirują ich dzieci. Jest to zatem dobra baza do tego, by przyjrzeć się „jak to działa”. Młodzi ludzie mogą „podpatrzeć” warunki nauki i pracy, mają rozpoznanie co do konkretnych czynności i form zawodowych, które kryją się za ogólnym stwierdzeniem „prawnik”, „ekonomista”, „architekt”, „lekarz”. Wiedzą, jakie są w nich możliwe specjalności i jaki wysiłek się z nimi wiąże. Młodzież z klasy robotniczej nie ma takiego rozpoznania, nie ma wglądu w „świat zawodów klasy średniej”. Posiada tylko mgliste wyobrażenie o charakterze zawodu, do którego aspiruje i sposobach dojścia do niego.

Młodzi ludzie z klasy średniej mogą zmobilizować związki i zobowiązania rodziców, rodziny, przyjaciół lub zdobyć dostęp do odpowiednich pozycji i informacji. Jest to przykład na „siłę słabych więzów” (myśl M. Granovettera). Osoby, które znamy słabo jako „znajomych naszych znajomych” albo „kolegę ojca z pracy”, mogą nam udzielić rad, pokazują możliwe trudności, dają pogląd na wzór pracy i kariery w danym zawodzie. Jest to tzw. gorąca wiedza (*hot knowledge*), która pozwala eliminować pewne możliwości, odrzucać nierealne marzenia i plany. W ten sposób zdobywa się możliwość „zarządzania aspiracjami” lub „porządkowania ambicji” (Ball 2003, s. 85). Ponadto udział w tych sieciach stanowi bazę nauki adekwatnych społecznych zachowań – sposobów autoprezentacji, mowy, ubioru itp. W efekcie młodzież wywodząca się z klas średnich posiada wiedzę o tym, jak działać – jak wypełnić formularz aplikacyjny, jak zachowywać się na rozmowie kwalifikacyjnej itp.

Oprócz zasobów rodzinnych równie istotne są starania szkoły, by zbudować kapitał społeczny uczniów. W Wielkiej Brytanii wiele szkół prywatnych stara się organizować uczniom praktyki w miejscach, gdzie mogliby mieć kontakt ze specjalistami w dziedzinie, którą są zainteresowani. Szkoły wykorzystują też swe własne zasoby w postaci kontaktów z profesorami i nauczycielami akademickimi w prestiżowych uczelniach. Praktyki to nie tylko podpatrywanie specjalistów, ale też budowanie zasobów – rady, jak się zachowywać, jak organizować czas na studiach, jaką specjalność wybrać itp. W ten sposób, posyłając dzieci do odpowiedniej szkoły rodzice kupują im złożony kapitał społeczny (Ball 2003, s. 86).

Szkoła stanowi również zasób społeczny poprzez nauczycieli, którzy potrafią pokierować uczniem w jego staraniach o przyjęcie do prestiżowej

uczelnii. Dają rady, pokazują możliwości, pomagają w zarządzaniu czasem i wysiłkiem.

Rodzice biorący przyszłość swych dzieci w swoje ręce są zaangażowani w pełnienie określonych ról w ramach instytucji szkoły. Korzyści płynące z partycypacji w życiu szkoły to kolejne zasoby społeczne: znajomości z władzami szkolnymi, członkami lokalnych władz samorządowych, innymi rodzicami. Jest to sieć relacji o słabszych więzach, które mogą posłużyć jako źródło informacji. Ponadto, i przede wszystkim, zaangażowanie w działalność wokół szkoły ma na celu „pilnowanie instytucji” – swoiste „patrzenie szkole na ręce”. Analizując badania nad partycypacją rodziców w życiu szkolnym Ball zauważył, że rodzice określani jako „w wysokim stopniu zaangażowani” byli bogaci, posiadali własne domy, pracowali w zawodach wymagających wysokich kwalifikacji specjalistycznych. Angażowali się w interwencje w życie szkoły dotyczące: 1) sfery pracy edukacyjnej (programy, poziom trudności przerabianego materiału, wymogi wobec uczniów); 2) sfery stosunków społecznych (relacje nauczyciel–uczeń); 3) ogólne problemy systemowe (style nauczania, wykorzystywane materiały edukacyjne, organizacja czasu w szkole). Widzimy, że jest to bardzo szerokie spektrum zjawisk poddane kontroli i wpływowi rodziców z klasy średniej. Właściwie to oni kontrolują szkołę. Jak pisze Ball: „Rodzice poprzez zaangażowanie i interwencje wykorzystują wszelkie możliwości do tego, by przenieść swoje zasoby (kapitały) poprzez granice między prywatną sferą domową a publiczną sferą kształcenia” (Ball 2003, s. 98).

Różnice w zasobach kapitałowych wyznaczają różnice klasowe. Młodzież z klas średnich posiada bogate zasoby ekonomiczne, kulturowe i społeczne dostarczane przez rodzinę, które czynią ją uprzywilejowaną w rywalizacji z osobami z klasy robotniczej. Prowadzi to w prosty sposób do budowania i utrzymywania separacji społecznej.

Budowanie nierówności przez edukację – podsumowanie

Analizy prowadzone przez Balla owocują wypracowaniem swego rodzaju modelu budowania nierówności klasowych poprzez indywidualne praktyki członków określonych kategorii społecznych. Ideologia indywidualizmu produkuje moralność prywatnej odpowiedzialności za los – nie tyle nawet własny, co swojej rodziny. W imię tej odpowiedzialności członkowie klasy średniej podejmują szereg działań, które mają zapewnić ich rodzinom zachowanie przewag społecznych (materialnych, prestiżowych i w zakresie władzy) nad członkami klas niższych. Mamy do czynienia z budowaniem „kultury przezorności” oraz „parentokracji”, gdzie rodzice inwestują posi-

adane przez siebie zasoby (w postaci kapitału ekonomicznego, kulturowego, społecznego i emocjonalnego) w zapewnienie odpowiedniej edukacji swym dzieciom. Jakkolwiek te wysiłki w postaci określonych strategii są podejmowane niejako „na własną rękę”, owocują tworzeniem „wspólnot zbiorowego zaangażowania”. Napięcie i ryzyko związane z odpowiedzialnością wyboru drogi edukacyjnej i zawodowej dla swych dzieci jest redukowane na podstawie zacieśnienia związków z osobami posiadającymi taki sam habitus, dzielącymi taki sam światopogląd. W efekcie poprzez działania wynikające z troski o przyszłość własnych dzieci buduje się strukturalny efekt „społecznego zamknięcia”. Odseparowanie klasy średniej od klas niższych to odizolowanie jej w lokalnych społecznościach „wspólnoty losów” i zmonopolizowanie najlepszych trajektorii edukacyjnych.

Podmiotem tworzenia społecznego odizolowania są właśnie klasy średnie. Zagrożone „zbiorową deklasacją”, wynikającą ze zmian w globalnej ekonomii, intensyfikują rywalizację o pozycje zawodowe zapewniające profity społeczne. To właśnie członkowie klas średnich z racji posiadanego kapitału kulturowego są świadomi zagrożeń, ryzyka i niepewności. W tej rywalizacji to oni potrafią wykorzystać, mniej lub bardziej świadomie, posiadane zasoby kulturowe, społeczne i emocjonalne. To właśnie członkowie klas średnich są podmiotami polityki oświatowej na poziomie państwowym i lokalnym. To rodzice z klas średnich zdają sobie sprawę z konieczności podejmowania wyborów na terenie edukacji, potrafią zdobyć odpowiednie informacje i na ich podstawie dokonać wyboru. Wiedzą dobrze, że wybór szkoły to nie tylko kwestia doboru nauczycieli i programów nauczania, ale również inwestycja w kapitał kulturowy i społeczny dla swych dzieci. Dlatego też, oprócz dokonywania wyboru, angażują się w edukację swego potomstwa, zabierając głos w prawach organizacji i zarządzania kształceniem zarówno na poziomie systemowym, jak i lokalnym. Zdając sobie sprawę z konieczności rywalizacji o przyszłość, wytaczają artylerię posiadanych zasobów.

Polem bitwy jest edukacja, poprzez którą dokonuje się zajmowanie określonych pozycji społecznych. Zmonopolizowanie pewnych trajektorii edukacyjnych (w rzeczywistości brytyjskiej np. takich, które wprowadza się do Oxbridge) jest gwarancją zapewnienia swemu potomstwu przewagi w rywalizacji z członkami innych klas. Ta monopolizacja owocuje zamknięciem społecznym, które przesądza o reprodukcji przywilejów.

Taki model rozpatrywania związku edukacji i struktury społecznej może być dobrym narzędziem do analiz współczesnej sytuacji na tym polu w Polsce. Obserwujemy współcześnie coś, co można nazwać budowaniem modelu rynkowego w edukacji. Mimo że nie dzieje się to w sposób planowany,

powstaje nieformalny „rynek” szkół. Publikowane masowo rankingi szkół podstawowych, gimnazjów, szkół średnich i wyższych sugerują, że możemy odnaleźć w naszym społeczeństwie „myślenie strategiczne”. Pytanie o to jest szczególnie istotne w perspektywie dynamicznych przemian w strukturze edukacji ponadpodstawowej (patrz: Kwieciński 2002; Domalewski, Mikiewicz 2004). Współcześnie obserwujemy wyraźną segmentację (zarówno ze względu na kompetencje, jak i pochodzenie społeczne) w łonie szkół średnich. Jaką rolę odgrywają w tym procesie rodziny? Czy odnajdziemy w nim specyficzne strategie edukacyjne poszczególnych klas? Czy w polskiej rzeczywistości doszukamy się grupy, która na podobieństwo zachodniej klasy średniej jest „super-refleksyjnym aktorem w historii”?

Przedstawiona tutaj analiza ma charakter przyczynku do dalszych badań. Postawione pytania kierują uwagę socjologa edukacji z pola samej szkoły (relacji pomiędzy uczniami wyposażonymi w jakieś kompetencje i kapitał kulturowy a nauczycielami) na sferę poza szkołą. Żeby dobrze zrozumieć mechanizmy edukacyjne, trzeba ulokować je w szerszym społecznym tle praktyk klasowych, realizowanych przez rodziców. Praktyki te zaś są wypadkową rozpoznania społecznej sytuacji i wykorzystania posiadanych zasobów. Szczególnie interesująca jest w tym kontekście kategoria kapitału społecznego, w Polsce głównie kojarzona z analizami społeczeństwa obywatelskiego i funkcjonowania sektora pozarządowych organizacji, aktywizowania lokalnych społeczności itp. Dzięki myśleniu zaprezentowanemu w powyższym opracowaniu możemy z kategorii kapitału społecznego uczynić interesujący i płodny zasób interpretacji procesów w łonie edukacji. Takie ustawienie problemu kieruje nas z kolei ku złożonej problematyce kapitału społecznego, który jest kategorią tyleż modną i obiecującą, co skomplikowaną i wielowymiarową. Szersze rozważania na ten temat przekraczają ramy przyjęte dla tego tekstu i muszą z konieczności pozostać wskazaniem co do dalszych kierunków analiz.

Literatura

- BALL S. (2001), New class relation in education: the strategies of the „fearful” middle classes, [w:] *Sociology of education today*, red. J. Demaine, Basingstoke: Houndmills, s. 180–195.
- BALL S. (2003), *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*, Routledge Falmer, London.
- BOURDIEU P. (1994), *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, Routledge, London.
- BOURDIEU P. (2004), The forms of capital, [w:] *The Routledge Falmer reader in sociology of education*, red. S. Ball, RoutledgeFalmer, London, s. 15–29.
- COLLINS R. (1979), *The credential society*, Academic Press, New York.
- DOMALEWSKI J., MIKIEWICZ P. (2004), *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, IRWiR PAN, Toruń – Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (2002), *Wykluczanie*, UMK, Toruń.
- MACH B., WESOŁOWSKI W. (1982), *Ruchliwość społeczna a teoria struktury społecznej*, WPN, Warszawa.
- PARKIN F. (1979), *Marxism and class theory: a bourgeois critique*, Tavistock, London.
- POWER S. (2001), Missing, a sociology of educating the middle class, [w:] *Sociology of education today*, red. J. Demaine, Houndmills, Basingstoke, s. 196–205.
- POWER S., WHITTY G., EDWARDS T., WIGFALL V. (1998), Schools, families and academically able students, *British Journal of Sociology of Education*, nr 12, ss. 157–177.
- SAWISZ A. (1987), Strategie i techniki wykluczania (kilka uwag na temat koncepcji „zamknięcia” w socjologii), „*Studia Socjologiczne*”, nr 3–4, s. 141–153.
- SZAFRANIEC K. (2001), Zmiana społeczna przez brak konfliktu pokoleń, „*Przegląd Socjologiczny*”, nr 1, s. 13–40.
- TURNER R. (1971), Sponsored and contest mobility and the school system [w:] *Readings in the theory of educational system*, red. E. Hopper, Hutchinson Publishing Group, London, s. 71–90.
- WASIELEWSKI K. (2006), Społeczne zróżnicowanie uniwersytetu. Młodzież wiejska i wielkowiejska na UMK w Toruniu, „*Studia Socjologiczne*”, nr 1, s. 119–154.

Piotr Mikiewicz

**WHY WILL ELITE SCHOOLS NOT DISAPPEAR?
ON THE INDELIBILITY OF SOCIAL INEQUALITIES IN EDUCATION**

Abstract

Contemporary Polish education faces a rapid change connected with the expansion of schooling on the secondary and the tertiary level. Right after this process there arises an illusion of democratic schooling. Secondary schools, till these days perceived as a pathway to university as well as elite professional and social positions, are open for pupils from the entire social spectrum. Looking at the social composition of secondary schools it seems that the community of this type of schools reflects social structure. Similarly, tertiary education is not any more the level for "the chosen". Every graduate from secondary school with *matura* (secondary school-leaving examination) can enrol in one of over 400 higher-education institutions. Education has changed its function. Neither *matura* nor a university diploma is any more a credential which opens the way to elite social positions. Do we really have democratic schooling in Poland?

A closer look at the structure of secondary education shows that such a belief is a naive one. Secondary schools differ – next to those gathering students with outstanding results and originating from a high social status we can find schools dealing with pupils with a very low competence and from a rather low social background. The same is observed on the tertiary level. In the area of a seemingly democratic secondary education we can notice trajectories of a different social origin and destination. The elitism of certain pathways does not disappear.

This paper is an attempt to answer the question of the mechanism of the indelibility of social inequalities in education by focusing the attention on the processes of social closure and the usage of social capital by families. Taking as a starting point the concept of Max Weber and Pierre Bourdieu, the author tries to show how middle-class families deploy strategies of social segregation and closure to facilitate better circumstances of schooling and a better social future for their children.