

Trajektorie sukcesu i marginalizacji – postawienie problemu

Nie byłaby zasadna teza, że istnieje tylko jedna trajektoria ludzkiej biografii. Odwołując się do społecznego konstruktywizmu, można stwierdzić, że człowiek żyje w wielu rzeczywistościach/biografiach jednocześnie. Nie zawsze tworzą one spójny przebieg ludzkiego losu. W kontekście społecznych konstrukcji aspiracji oraz sukcesu/marginalizacji można stwierdzić, że są one różnorodne, często nawet sprzeczne ze sobą. Porażka, marginalizacja, sukces i powodzenie mogą być obecne w jednej biografii. W konsekwencji we współczesnym społeczeństwie „brak stabilności i prowizoryczność biografii w jej relacjach z neoliberalną (pozbawioną motywów wspierania jednostki) ekonomią przynoszą u milionów ludzi – internalizujących konieczność sukcesu – nieustanne przeczucie porażki”¹. Można odnieść sukces w życiu zawodowym i ponieść klęskę w życiu osobistym lub odwrotnie. Można odnieść sukces w życiu osobistym i zawodowym, ale wciąż być niezadowolonym z własnego ciała². Czy można jednak powiedzieć, że istnieje jedna główna trajektoria biografii? Wydaje się że w różnych społeczeństwach i czasach istniały różne wzory w tym zakresie. W przypadku kobiety był to model dobrej żony i matki, stanowiący dominujący wzór tożsamości i biografii, ale także model kobiety wyemancypowanej czy feministki, wreszcie model *femme fatale* uwodzącej mężczyzn, która „wiedzie ich (a także i siebie samą) ku zagładzie”. W książce tej zajmujemy się jednak trajektorią sukcesu/marginalizacji w życiu człowieka, która jest związana z edukacją i dyplomem, dynamiką dostępu do sukcesu, (auto)marginalizacją oraz różnego rodzaju sposobami „ucieczki od porażki”.

Nie ulega wątpliwości, że dawniej trajektorie sukcesu i marginalizacji zarówno w kontekście społecznym, jak i edukacyjnym były wyznaczane przez urodzenie jednostki. To pochodzenie społeczne, któremu towarzyszyło dziedzictwo kapitału społecznego, kulturowego i ekonomicznego oraz przywi-

¹ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Impuls, Kraków 2011, s. 140.

² A. Gromkowska-Melosik, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Wolu-min, Poznań 2002; Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Impuls, Kraków 2010.

leje prawne, określało trajektorie życia. Można więc powiedzieć, że osoby pochodzące z klas nieprzywilejowanych były w punkcie wyjścia marginalizowane, zaś synowie arystokratów (a potem burżuazji) byli faworyzowani³. Współcześnie, w epoce ruchliwości konkurencyjnej, sytuacja w tym zakresie zasadniczo się zmieniła.

Zgodnie z założeniami (i praktyką) ideologii neoliberalizmu jednostki posiadają wolność w zakresie kształtowania swojej tożsamości i biografii. Przyjmują jednak wtedy na siebie całkowitą odpowiedzialność za sukces. W przeszłości uważano raczej, że to społeczeństwo konstruuje, a nawet strukturyzuje biografie, ale też dokłada wszelkich starań, aby wyrównać szanse czy rezultaty. W neoliberalizmie jednostka projektuje i urzeczywistnia swoją biografię, uważając, że jej sukcesy i porażki wynikają z jej cech wewnętrznych: talentu, motywacji, ciężkiej pracy i umiejętności rozwiązywania problemów. A zatem to, co społeczne, zostaje przekształcone w to, co wewnętrzne.

Jednakże w sytuacji powszechnego dążenia do maksymalizacji zysku, jak zauważa Robert M. Jackson, „konkurencyjne procesy rynkowe w znaczącym stopniu ograniczają zakres dyskryminacji, który może istnieć w ekonomii”⁴. Autor ten przywołuje poglądy ekonomistów przekonanych, że zorientowany na zysk, „egoistyczny” pracodawca, działający w ramach konkurencji rynkowej, postępuje racjonalnie, gdyż tylko takie działanie mu się opłaca⁵.

Trajektorie sukcesu i marginalizacji można rozpatrywać w kilku kontekstach. Dane statystyczne wskazują, że np. dzieci lekarzy i prawników mają większe szanse na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego i społecznego niż dzieci osób o niższym statusie społecznym. Pochodzenie nadal „działa”, chociaż zgodnie z ideą merytokracji⁶ ambitne i utalentowane osoby z grup zmarginalizowanych mają szansę ukończyć najlepsze uniwersytety, a potem odnieść sukces społeczno-zawodowy, stając się nawet prezesami wielkich korporacji.

Kolejny kontekst trajektorii sukcesu i marginalizacji dotyczy społecznego kształtowania aspiracji edukacyjnych. Nierówność społeczna jest wprawdzie czynnikiem strukturalnym, tworzoną przez istniejące warunki społeczne, ale jej źródłem może być także „wnętrze człowieka”, choć i ono jest efektem socjalizacji. W związku z tym warto przedstawić zrekonstruowaną przez

³ Por. T. Gmerek, Z. Melosik, *Loteria i „szczęśliwy traf” – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego”*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wolumin, Poznań 2003, s. 13.

⁴ R.M. Jackson, *Destined for Equality. The Inevitable Rise of Women's Status*, Cambridge 1998, s. 104-105, podaje za: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet...*, dz. cyt., s. 214.

⁵ Tamże.

⁶ Na temat założeń merytokracji i jej krytyki: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2002, zwłaszcza s. 139-194; T. Gmerek, *Młodość i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, dz. cyt., s. 37-52.

Zbyszka Melosika koncepcję Earla Hoppera „podgrzewania” i „wychładzania” aspiracji edukacyjnych⁷. E. Hopper wyróżnia następujące etapy tego procesu:

„1. w okresie poprzedzającym wstępną selekcję następuje »podgrzewanie« (i utrzymanie na wysokim poziomie) aspiracji edukacyjnych całej populacji dzieci, przy czym celem jest tutaj »maksymalizacja« ich rozwoju i »ujawnienie zdolności«;

2. w rezultacie wstępnego aktu selekcji, polegającego na odrzuceniu najmniej uzdolnionych, dokonuje się redukcji (»wychłodzenia«) aspiracji tych osób, utrzymuje się je na niskim poziomie – współmiernym do ich »nowo oszacowanego potencjału osiągnięć« (celem jest tu także minimalizacja poczucia osobistej klęski i możliwości wystąpienia konfliktów społecznych);

3. aspiracje wstępnie promowanych do wyższych szczebli edukacji są »podgrzewane«, bowiem stanowi to warunek kontynuacji efektywnej selekcji oraz dalszego »ujawniania się zdolności«;

4. aspiracje osób odrzuconych na następnych etapach selekcji są sukcesywnie »wychładzane«, tak aby były one współmierne do »ponownie oszacowanego potencjału osiągnięć«⁸.

Jak słusznie zauważa Aaron M. Pallas, wprowadzenie kategorii trajektorii do badań edukacji (i życia społecznego) było możliwe, gdy „model analizy koncentrujący się wyłącznie na pochodzeniu społecznym i związkach rodzinnych”⁹ mógł być zastąpiony przez „model biegu życia”, który w „sposób wyraźny włączał wiek, dorastanie i starzenie się oraz czas jako kategorie analityczne”¹⁰. Zastąpienie wyłącznej orientacji na pochodzenie orientacją na przebieg życia spowodowało, iż większego znaczenia nabrała kategoria społecznej ruchliwości.

Potencjał sukcesu lub marginalizacji tkwi w każdym z nas i zależy od osobistych motywacji i aspiracji. Decydują o nim także strukturalne czynniki na rynku pracy, które określają możliwości trajektorii biograficznych jednostek. Przykładem tego jest zróżnicowanie w Stanach Zjednoczonych – tysiąc białych mężczyzn, którzy ukończyli prawo na Harvardzie, stu czarnych mężczyzn i pięćdziesiąt latynoskich kobiet o takim samym wykształceniu po 20 latach będzie znajdować się w takiej samej sytuacji społeczno-zawodowej, mając porównywalny status zawodowy i dochody. Nawet w grupach społecznych

⁷ E. Hopper, *Educational Systems and Selected Consequences of Patterns of Mobility and Non-mobility in Industrial Societies: A Theoretical Discussion*, w: *Readings in the Theory of Educational Systems*, red. E. Hopper, Hutchison and Company, London 1971; Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków 2007.

⁸ Podaje za: Z. Melosik, *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, dz. cyt., s. 87-88.

⁹ A.M. Pallas, *Educational Transitions, Trajectories and Pathways*, w: *Handbook of the Life Course*, red. J.T. Mortimer, M. Shanahan, Kluwer Academic – Plenum Publishers, New York 2002, s. 167.

¹⁰ Tamże.

posiadających najwyższe wykształcenie trajektorie sukcesu i marginalizacji są zatem zależne od istnienia stereotypów i społecznych dystynkcji¹¹, które bądź wynoszą jednostki na najwyższe szczeble drabiny społecznej, bądź tłumią „efekt Harvardu”. Bez wątplenia biali mężczyźni będą znajdować się na szczycie hierarchii prawniczej i społecznej, a latynoskie kobiety napotkają prawdopodobnie na barierę w postaci szklanego sufitu (z uwagi na swoją płeć i kolor skóry). Po środku zaś będzie znajdować się grupa czarnych mężczyzn.

Kolejnym kontekstem problemu rozważanego w tej książce jest dynamika dostępu do sukcesu i dynamika marginalizacji¹². Można ten problem rozpatrywać w sposób statyczny, definiując konkretny punkt w czasie i porównując różne wskaźniki sukcesu poszczególnych grup społecznych (wykształcenie, dochód, pozycja społeczna), albo ukazywać te kwestie w kontekście zmian w dłuższych odstępach czasu, np. w dekadach. Wybór pierwszej strategii może prowadzić do ideologicznych interpretacji sytuacji poprzez koncentrowanie się na istniejących dysproporcjach w dostępie. Bardziej efektywne jest analizowanie tendencji czasowo-przestrzennych lub czasowo-tożsamościowych, pokazujących, w jaki sposób grupy, które do niedawna jeszcze były zmarginalizowane, z każdą dekadą zyskują pełniejszy dostęp do sukcesu społecznego¹³.

Istotą niniejszej publikacji nie są badania o charakterze biograficznym, choć w literaturze dotyczącej trajektorii kategoria biografii ma istotne znaczenie. Na przykład Maria Kontos stawia fundamentalny problem podmiotowości jednostki w relacji do własnej trajektorii biograficznej: „zdolność do dokonywania wyborów przez jednostkę w relacji do dominujących procesów społecznych stanowi centrum analiz biograficznych, w kategoriach paradygmatu działania społecznego [...] ta zdolność odnosi się głównie do możliwości jednostki do intencjonalnego działania, którego celem jest tworzenie własnych schematów działania i planów biograficznych oraz do ich urzeczywistniania w ramach społecznych ograniczeń, które wynikają bezpośrednio ze struktury społecznej. Z kolei jednostka, która utraciła zdolność do intencjonalnego działania, staje się przedmiotem zewnętrznych, społecznych sił i może jedynie reagować na procesy, na które jest ona wystawiona”¹⁴. W takim przypadku „działanie jednostki jest traktowane jako warunkowe, to znaczy zdeterminowane jedynie poprzez zewnętrzne warunki”¹⁵. W badaniach nad trajektoriami kluczowa jest więc podmiotowość jednostki w relacjach do struktury społecznej.

¹¹ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, Scholar, Warszawa 2005.

¹² A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet...*, dz. cyt.

¹³ Tamże, s. 235.

¹⁴ M. Kontos, *Biographical Analysis of Quality of Life, Processes and in Migration*, w: *Challenges for Quality of Life in the Contemporary World*, red. W. Glatzer, S. von Below, M. Stoffregen, Kluwer Academic Publishers, New York 2004, s. 142.

¹⁵ Tamże.

Pojęcie nierówności może wywoływać różne skojarzenia. W odniesieniu do społeczeństwa są to na ogół skojarzenia negatywne. Nierówności społeczne kojarzą się bowiem ze znacznymi, nie zawsze uzasadnionymi różnicami dochodów i położenia ekonomicznego ludzi, ich niejednakowym statusem prawnym, dysproporcjami w przywilejach, nierównym dostępem do władzy, znacznym zróżnicowaniem jakości życia oraz szans realizacji planów i aspiracji. Nie wszystkie nierówności społeczne mają jednakowe znaczenie. Trudno uznać np. za istotną nierówność społeczną to, że jedni ludzie tworzą grupy nastawione na realizację swych zainteresowań (hobby), a inni nie wchodzą w ich skład, bo nie mają na to ochoty. Znaczącymi nierównościami społecznymi są jednak te, które dotyczą warunków życia, praw osobistych, ochrony zdrowia, dostępu do edukacji. Szczególnie istotne są nierówności, które wynikają z rasy, narodowości, wyznania religijnego, pochodzenia społecznego, płci, statusu materialnego, preferencji politycznych czy partycypacji w określonej kulturze.

Nierówności edukacyjne są ważnym składnikiem nierówności społecznych, choć nie wszystkie zróżnicowania w edukacji mają podłoże społeczne. Nie należą do nich różnice w możliwościach uczenia się i podatności na wpływy wychowawcze, które mają podłoże biologiczne i są związane z wyposażeniem genetycznym, skutkami chorób czy innych zdarzeń niezależnych od kontekstu społecznego. Ogromna jednak część niepowodzeń w nauce i niedostosowań społecznych dzieci, młodzieży i dorosłych jest uwarunkowana społecznie. Skoro w każdym społeczeństwie, także demokratycznym, istnieje pewien zakres nierówności, w tym edukacyjnych, pojawia się pytanie, do jakich granic nierówności te mogą być tolerowane. W polityce społecznej potrzebne jest też rozstrzygnięcie, od którego momentu potrzebne są działania interwencyjne państwa wspomaganego przez siły społeczne, aby nie dopuścić do tworzenia się znacznych różnic szans edukacyjnych, które godzą w prawa dzieci, młodzieży i dorosłych.

Wśród nierówności społecznych, w tym edukacyjnych, są nierówności niesprawiedliwe, jak i te, które można uznać za sprawiedliwe i dopuszczalne. Jeśli po kilkunastu latach nauki ktoś zostaje inżynierem lub lekarzem w wyniku realizacji swoich aspiracji, popartych intensywną nauką, wytrwałym dążeniem do celu, to ktoś inny, nieprzejawiający takich cech, nie powinien mieć pretensji, że nie udało mu się tego samego osiągnąć. Bywają jednak sytuacje, gdy ocena szans życiowych może być inna. Niejeden zdolny i pracowity uczeń nie może osiągnąć bowiem swego celu edukacyjnego wyłącznie z przyczyn społecznych. Może się na nie składać bardzo trudna sytuacja rodzinna zmuszająca go do wczesnego zarabkowania lub pełnienia funkcji opiekuńczych wobec człon-

ków rodziny, bezrobocie rodziców, niski poziom szkoły, do której uczęszcza, brak środków pozwalających na zamieszkanie i utrzymanie się w wielkim mieście. Nierzadko także w grę wchodzi dziedziczenie biedy i ubóstwa oraz zagrożenie marginalizacją. W obecnych czasach, gdy teoretycznie jednostka ma większe możliwości wyboru, realne są sytuacje, gdy jedni młodzi ludzie mogą wybierać spośród dróg wiodących do takiego czy innego sukcesu, a inni wybierają wyłącznie między większą lub mniejszą biedą.

Szersze wprowadzenie w problematykę książki stanowią opracowania redaktorów naukowych tomu. Mirosław Szymański w tekście *Nierówności edukacyjne w zmieniającym się społeczeństwie* charakteryzuje nierówności w społeczeństwach tradycyjnych, ukazując na tym tle wpływ, jaki wywiera na nie współczesna zmiana społeczna. Autor przedstawia nierówności społeczne w oświacie ze szczególnym uwzględnieniem ich nowych rodzajów. Wykazuje konieczność zaangażowania państwa oraz organizacji i ruchów społecznych w likwidowanie lub neutralizowanie skutków niekorzystnego położenia niektórych osób i grup w systemie edukacji, na rynku pracy i w życiu społecznym.

Agnieszka Gromkowska-Melosik w tekście *Edukacja i nierówności społeczne. Uwagi teoretyczne w kontekście problemu klasy społecznej i płci* podejmuje zaś próbę analizy różnych kontekstów relacji między edukacją a równością/nierównością społeczną kobiet na tle wybranych koncepcji teoretycznych. Autorka dokonuje swoistej „objektywizacji debaty” między „gorliwymi pesymistami”, przekonanymi, że niezależnie od zwiększania dostępu edukacja i szkolnictwo (ostatecznie) przyczyniają się do powielania statusu rodziców przez dzieci, a „niepoprawnymi optymistami”, przekonanymi, że edukacja stanowi rzeczywiście – w związku z coraz większą realizacją idei „równości możliwości” – jeden z ważnych „kanałów ruchliwości”, dzięki któremu można osiągnąć awans społeczny (wysoką pozycję i przyzwoity standard życia). Autorka zauważa też, że problem relacji edukacji do równości/nierówności społecznej można rozpatrywać przynajmniej w dwóch kontekstach. Pierwszy wiąże się z dostępem do poszczególnych szczebli szkolnictwa edukacji wyższej, drugi odnosi się do roli wykształcenia w dążeniu do sukcesu życiowego.

Zbigniew Kwieciński w opracowaniu pt. *Państwo wobec nierówności społecznych i wyrównywania szans edukacyjnych* analizuje różny stosunek państw demokratycznych do nierówności społecznych, a także działań na rzecz wyrównywania szans w edukacji. Rozpoczyna on od prezentacji wyników analizy przeprowadzonej przez Denisa E. Mithauga i wyróżnionych przez niego modeli rozumienia nierówności społecznych oraz ich implikacji dla polityki społecznej państwa. Charakteryzuje cztery teorie wyodrębnione przez Mithauga: indywidualistyczną, środowiskową, kolektywistyczną i równych możliwości. Przypomina też elementy bardziej znanej w Polsce koncepcji sprawiedliwości Johna Rawlsa, wykazując sprzeczności zasad demokracji i kapitalizmu. Zwraca

uwagę na tradycje polskich badań nierówności społecznych w szkolnictwie i osiągnięcia naukowe w tej dziedzinie. Syntetycznie przedstawia szerokie spektrum uwarunkowań nierówności społecznych i celowego zmniejszania różnic oraz dochodzi do wniosku, że kluczowe znaczenie w tym względzie ma polityka państwa, która powinna dążyć do zmniejszania nadmiernych różnic dochodów ludności.

Kwestię zależności egalitaryzacji szkolnictwa od zmiennej, nie zawsze kompetentnie prowadzonej polityki oświatowej podjął Bogusław Śliwerski w artykule *Edukacja polska w kleszczach centralizmu i ignorancji polityków*. Autor demaskuje fasadowy, a niekiedy wręcz obłudny charakter propagandowych działań na rzecz poprawy jakości kształcenia i wyrównywania szans, podejmowanych przez różne rządy III RP. Twierdzi, że mimo zmiany ustrojowej, która dokonała się w 1989 r., centralizm kolektywistyczny, etatystyczny w oświacie wciąż się utrzymuje i zwiększa ryzyko cywilizacyjnego wykluczania młodych pokoleń. Autor poza krytyką obecnej sytuacji przedstawia także zarys niezbędnych zmian, które powinny być wprowadzone w polskiej polityce oświatowej.

Studium Barbary Smolińskiej-Theiss pt. *Z tradycji badań nad nierównościami edukacyjnymi – od Społecznych przyczyn powodzeń i niepowodzeń szkolnych do współczesnych badań nad różnicowaniami w oświacie* poświęcone jest analizie dorobku polskich badaczy w zakresie diagnozowania przyczyn i skutków różnicowań społecznych w polskiej oświacie. Autorka dokonuje przeglądu bogatego dorobku tych badań, nie szczędząc również uwag krytycznych. Rozpoczyna od przypomnienia osiągnięć badawczych z okresu międzywojennego, ze szczególnym uwzględnieniem prac naukowych Heleny Radlińskiej. Z okresu PRL-u zwraca uwagę na badania nad nierównościami oświatowymi w środowiskach wiejskich. Ukazuje znaczenie, ale też pewne ograniczenia wykorzystania zachodnich badań nad nierównościami w oświacie III RP. Na tym tle przedstawia aktualne kwestie egalitaryzmu w szkolnictwie oraz różnicowania i nierówności edukacyjne mające źródło w rodzinie.

Artykuł Agnieszki Cybal-Michalskiej pt. *Kariera jako domena hierarchizująca przestrzeń społeczną a problem nierówności społecznych* jest poświęcony analizie pojęcia kariery oraz różnym historycznie zmiennym konotacjom jej znaczenia w życiu społecznym i jednostkowym. W teoretycznej analizie kariery jako zjawiska społecznego autorka wykorzystuje podstawy teoretyczne funkcjonalizmu strukturalnego i postmodernizmu. Przywołuje także pewne wątki dyskusji na temat „kariera a nierówności społeczne”. Autorka wykorzystuje też koncepcję szklanego sufitu do zobrazowania sytuacji kobiet na rynku pracy oraz przedstawia badania wykazujące specyficzny przebieg karier mężczyzn o innym niż biały kolorze skóry.

Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna to temat rozważań Zbyszka Melosika. W swoim tekście dokonuje on analizy społecznych funkcji uniwersy-

tetu oraz jego roli w kształtowaniu biografii jednostki. Szczególnie interesuje go funkcja stratyfikacyjna uniwersytetu, która pozwala na rozważenie wielu czynników wpływających na dynamikę między nierównością i równością. Autor podejmuje problem edukacji wyższej jako niwelującej czy pogłębiającej nierówności społeczne oraz edukacji uniwersyteckiej między umasowieniem a elitaryzacją.

Maciej Karwowski i Grzegorz Szumski w artykule *O wielkiej rybie w małym stawie* analizują znaczenie porównań interpersonalnych w klasie szkolnej dla kształtowania samooceny szkolnej uczniów. Starają się oni połączyć dwa pozornie sprzeczne efekty: BFLPE (*big-fish-little-pond effect*) i BIRGE (*basking-in the reflected-glory effect*). Nawiązują do badań, z których wynika, że samoocena szkolna i osiągnięcia szkolne są wzajemnie powiązane, a związki te mają charakter przyczynowy. Przeprowadzone przez autorów badania potwierdziły, że grupowanie uczniów w klasach jednorodnych pod względem zdolności daje niewielkie efekty. Przynosi natomiast szkody w postaci pogarszania się uczniowskiego obrazu siebie w klasach mających przeciętne wyższe osiągnięcia, co negatywnie rzutuje na ich wyniki. Zdaniem autorów należy zastanowić się, jak organizować nie tylko szkoły ogólnokształcące, ale też jak kształcić uczniów niepełnosprawnych. Uczniowie szkół specjalnych mają bowiem wyższą samoocenę od swych niepełnosprawnych rówieśników, którzy uczęszczają do szkół integracyjnych i masowych, co zapewne wpływa na ich osiągnięcia szkolne.

Tomasz Gmerek w opracowaniu *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne* analizuje wybrane koncepcje i modele teoretyczne badań socjolingwistycznych oraz implikacje tych badań dla edukacji. Wykazuje, że te koncepcje socjolingwistyczne, które rozpatrują zróżnicowanie kompetencji językowych w zależności od klasowych i warstwowych podziałów społeczeństwa ułatwiają zrozumienie przyczyn i sposobów podatności edukacji na określone wybory i wartościowania kulturowe, w tym na preferencje dotyczących określonego kodu językowego. Autor bierze pod uwagę różnorodność etniczną i kulturową współczesnych społeczeństw i to, jak reaguje na nią praktyka edukacyjna. Analizuje także zależność między statusem języka, typem wybieranego kształcenia w określonym modelu językowym a szansami osiągania przez uczniów wyższej pozycji społeczno-ekonomicznej.

Waldemar Segiet w tekście *Edukacja i egalitaryzm. Refleksje z perspektywy teoretyczno-praktycznej* podjął problem egalitaryzmu w oświacie. Przywołuje on podejścia do kwestii równości w edukacji w dominujących na świecie koncepcjach: konserwatywnej, liberalnej i krytycznej. Zastanawia się też nad możliwością kompromisu wynikających z nich strategii polityki oświatowej. W praktyce ścieranie się wymienionych koncepcji jest nieuniknione, ale czy możliwy jest kompromis? Uznając kwestię równości/nierówności w życiu spo-

łecznym za ważną, autor skupia uwagę na problemach równości w polskiej edukacji, a także na powodach wzrostu nierówności edukacyjnych w III RP. Szansę na zmianę dostrzega w edukacji podmiotowej i w demokracji, którą określa mianem demokracji społecznej.

Tekst Piotra Mikiewicza pt. *Społeczne zróżnicowanie gimnazjów – wczesna selekcja i segmentacja ścieżek edukacyjnych* dotyczy zróżnicowania gimnazjów, z którym wiążą się odmienne perspektywy życiowe uczniów. Autor niezupłenie zgadza się z tezą Anthony'ego Giddensa i Ulricha Becka o zaniku znaczenia klas i końcu strukturalnych uwarunkowań biografii. Przenosząc zapożyczone z fizyki pojęcie trajektorii na grunt socjologii edukacji, wyraża pogląd, że edukacja jest jedną z podstawowych płaszczyzn określających trajektorie ruchliwości społecznej. Na potwierdzenie tego autor przedstawia wyniki badań przeprowadzonych w gimnazjach wrocławskich. Okazuje się, że szkoły te przyjmują uczniów mających wyższą średnią ocen z egzaminów zewnętrznych niż gimnazja w województwie dolnośląskim, a także wyższą średnią ocen od uzyskanej w miastach liczących powyżej 100 tys. mieszkańców. Jednocześnie gimnazja te – wbrew założeniom – są miejscem ostrej selekcji szkolnej o podłożu społecznym. Niektóre gimnazja gromadzą uczniów o bardzo wysokich lub wysokich wynikach uzyskanych w szkołach podstawowych, w innych te wyniki są niskie i bardzo niskie. Rozwarstwienie to jest przy tym skorelowane ze składem społecznym uczniów gimnazjów. Kolejne dane wykazują, że sytuacja ta istotnie wpływa na wyniki egzaminów gimnazjalnych, a także dalsze aspiracje edukacyjne i aspiracje statusowe gimnazjalistów.

Jarosław Domalewski w opracowaniu *„Wczoraj” i „dziś” – nierówności środowiskowe w dostępie do wykształcenia* bada dynamikę zmian społecznie uwarunkowanych nierówności edukacyjnych w Polsce. Te, które miały miejsce w okresie międzywojennym, wiąże ze zróżnicowaniem struktury społecznej, zaś te występujące w okresie PRL-u – z czynnikami środowiskowymi i miejscem wsi w systemie społecznym (choć czynniki klasowo-warstwowe też były istotne), a różnice dróg szkolnych i osiągnięć młodzieży wiejskiej i miejskiej – z odmiennym kapitałem kulturowym rodzin uczniów. Autor analizuje też zmianę charakteru uwarunkowań aspiracji edukacyjnych młodzieży wiejskiej, które dziś zależą nie tyle od poziomu rozwoju wsi, ile od chęci ucieczki ze słabiej rozwiniętych środowisk wiejskich.

Problematykę nierówności społecznych w szkolnictwie brytyjskim omawia Olga Rutkowska-Lis w artykule *Rząd koalicyjny Wielkiej Brytanii – nierówności i edukacja. Nieustająca debata o zakłętym kręgu transmisji kulturowej i reprodukcji nierówności edukacyjnych*. Jak stwierdza autorka, nierówności i bieda w każdym kraju tworzą „wybuchowy koktajl”, wzmacniając się i zastawiając pułapki biedy. Przedstawia wiele przedsięwzięć brytyjskiej polityki oświatowej zmierzających do poprawy sytuacji edukacyjnej dzieci i młodzieży z zanie-

dbanych środowisk lub rodzin o niskim potencjale kulturowym. Różnorodność tych działań oraz intensywność brytyjskich debat na temat sposobów wyrównywania szans edukacyjnych mogą stanowić ważne źródło inspiracji dla rozwiązywania podobnych kwestii społecznych w szkolnictwie polskim.

Francuskie problemy polityki społecznej i oświatowej zmierzającej do integracji społeczeństwa podzielonego na tle rasowym, kulturowym i ekonomicznym to z kolei przedmiot zainteresowań Anny Zielińskiej. W opracowaniu *Trzy kolory szkolnej tablicy – wyrównywanie szans edukacyjnych we Francji* przedstawia ona wagę tej problematyki oraz działania podejmowane przez rząd francuski i władze lokalne, a także ciągle występujące trudności w osiągnięciu założonych celów. Autorka ukazuje wysiłki wkładane w realizowaną od początku lat 80. politykę edukacji priorytetowej zmierzającą do poprawy szans edukacyjnych dzieci i młodzieży ze środowisk niezapewniających warunków do właściwego rozwoju młodego pokolenia. Zainicjowane jeszcze w okresie rządów François Mitteranda działania nastawione na pomoc uczniom zagrożonym marginalizacją koncentrowały się na strefach edukacji priorytetowej. Wobec niewystarczającej efektywności tego programu w 2006 r. w miejsce stref utworzono sieci szkół różnych szczebli grupujących uczniów z największymi problemami społecznymi i szkolnymi. Autorka omawia badania francuskie, z których wynika, że bardziej skuteczne w wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów z trudnych środowisk jest wzmacnianie potencjału kadrowego szkół niż ich dodatkowe finansowanie. Wśród wielu wniosków płynących z doświadczeń francuskich na uwagę zasługuje uczenie tego, „co wyzwala i łączy”, oraz wprowadzenie prawdziwej pedagogiki współpracy na wszystkich poziomach kształcenia.

Barbara Jankowiak w artykule *Przeciwdziałanie skutkom nierówności społecznych w pracy socjoterapeutycznej z dziećmi i młodzieżą – wybrane zagadnienia* przedstawia możliwości wykorzystania socjoterapii do zmniejszania skutków nierówności społecznych. Autorka uważa, że pomocne może być zwłaszcza zastosowanie oddziaływań socjoterapeutycznych w przypadku uczniów zagrożonych problemami w funkcjonowaniu społecznym (np. marginalizacją czy wykluczeniem społecznym).

Anna Mazurowska-Domeracka w opracowaniu *Rodzice z klasy średniej a wybór szkoły podstawowej w Polsce* zwraca uwagę na wzrost świadomości społeczeństwa, zwłaszcza osób należących do klasy średniej, co do roli wykształcenia w kształtowaniu losów życiowych młodego pokolenia. Klasa średnia, dysponując większym niż robotnicy kapitałem społecznym, kulturowym i ekonomicznym, przykładą większą wagę do warunków i perspektyw kształcenia dzieci już od początku nauki szkolnej. W związku z tym, że wprowadzanie do oświaty mechanizmów rynkowych różnicuje ofertę edukacyjną szkół i poziom poszczególnych placówek, rodzice należący do klasy średniej chętnie korzy-

stają z możliwości wyboru szkoły, kierując swoje dzieci do szkół o najwyższych pozycjach w lokalnych rankingach. Dzięki temu mogą one kształcić się pod kierunkiem lepiej przygotowanych i bardziej innowacyjnych nauczycieli, korzystać z lepszej infrastruktury szkolnej, uczęszczać do klas mających więcej zdolnych i zmotywowanych do nauki uczniów. Przyczynia się to jednak do powstawania procesów selekcji społecznej już w szkole podstawowej, w której realizowany jest obowiązek szkolny. Różnicowanie się warunków i osiągnięć dzieci służy zaspokajaniu potrzeb rodzin należących do klasy średniej, pozostaje jednak w sprzeczności z dążeniem do egalitaryzacji szkolnictwa.

Przedstawione w tym tomie teksty dotyczące nierówności społecznych w edukacji stanowią diagnozę aktualnych przejawów i skutków tego zjawiska. Wyeksponowanie uwarunkowań sukcesów lub niepowodzeń jednostek i grup społecznych pozwala lepiej zrozumieć daleko idące konsekwencje nierówności społecznych w życiu ludzi. Powinno to mobilizować polityków społecznych, władze oświatowe, samorządy lokalne, dyrektorów szkół i nauczycieli do opracowywania i wdrażania strategii mających na celu tworzenie bardziej egalitarnych warunków kształcenia dla przedstawicieli wszystkich grup społecznych.

Agnieszka Gromkowska-Melosik, Mirosław J. Szymański