

# Przemiany stylu edukacyjnego klasy ludowej w Polsce

PRZEMYSŁAW SADURA

Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski\*

Wprowadzenie gimnazjum – jednego z elementów zmiany systemu edukacyjnego, dostosowującej go do ogólnych parametrów postfordowskiego kapitalizmu – wpłynęło na styl edukacyjny klasy ludowej w Polsce. Zmiany zachodzące w systemie od reformy w 1999 r., dotyczące ekonomizacji edukacji, parametryzacji i kwantyfikacji wyników edukacyjnych oraz wprowadzenia elementów gry rynkowej do zarządzania i finansowania szkół publicznych, przypominają procesy zachodzące od lat 80. XX w. w krajach zachodnich. Ich wpływ na styl życia klasy ludowej w Polsce wywołuje konsekwencje wynikające z lokalnej specyfiki. Artykuł opiera się na analizie 120 wywiadów pogłębionych przeprowadzonych w latach 2013–2014 z robotnikami, rolnikami i pracownikami fizycznymi w czterech regionach Polski oraz 60 wywiadów z przedstawicielami klasy średniej i wyższej z województwa warmińsko-mazurskiego. Wykazano, że charakterystyka poddanego prawom rynkowemu systemowi edukacyjnemu jest najlepiej dostosowana do kultury klasy średniej, w związku z czym dzieci z rodzin o niższej pozycji społecznej mogą mieć trudności z funkcjonowaniem w takim systemie. Ustalenie to staje się podstawą do formułowania nowych propozycji teoretycznych i badawczych w obszarze badań edukacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: styl edukacyjny, klasy społeczne, Bourdieu, Willis, postfordyzm.

Jedną z podstawowych funkcji przypisywanych systemowi edukacyjnemu w epoce fordowskiej była alokacja siły roboczej (Parsons, 1959). Według funkcjonalistycznie nastawionych autorów system szkolny, dzięki procesom selekcji, wyłania z kolejnych roczników te osoby, które mają objąć pozycje konieczne do funkcjonowania społeczeństwa (Davis i Moore, 2006). Taki punkt wyjścia był podstawą powojennych programów

badania systemu edukacji na Zachodzie. Tylko początkowo wnioski wydawały się optymistyczne (Cremin, 1964). Krytyczne spojrzenie na procesy selekcji doprowadziło do powstania teorii nawiązujących do tradycji neoweberowskich lub neomarksowskich, których autorzy dowodzili, że merytokracja nie sprawdza się. Ich zdaniem dyplomy nie odzwierciedlały posiadanej wiedzy, lecz były świadectwami pozycji jednostek w społeczeństwie (Collins, 1979), edukacja służyła gospodarce kapitalistycznej, socjalizując do klasowo przypisanych ról (Bowles i Gintis, 1976), a dzięki przemocy symbolicznej

---

Artykuł powstał na podstawie wyników dwóch projektów badawczych realizowanych pod kierunkiem autora: *Praktyki kulturowe klasy ludowej* (Instytut Studiów Zaawansowanych ze środków MKiDN w ramach konkursu „Observatorium Kultury” grant nr 09188/13) oraz *Klasowe zróżnicowanie praktyk kulturalnych w województwie warmińsko-mazurskim* (Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych w Olsztynie ze środków Urzędu Marszałkowskiego Województwa Warmińsko-Mazurskiego).

---

\* Adres: ul. Karowa 18, 00-324 Warszawa.  
E-mail: sadurap@is.uw.edu.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

i procesom autoselekcji stała się narzędziem legitymizacji i reprodukcji społecznych hierarchii (Bourdieu i Passeron, 1990).

Wspólnym mianownikiem powyższych teorii była skłonność do posługiwania się analizą makro na poziomie systemu i unikanie poziomu zachowań indywidualnych. Krytycznie nastawionym analitykom działania systemów edukacyjnych brakowało narzędzi do opisu tego, co dzieje się na poziomie klasy szkolnej (etnografia), pogłębionej antropologicznej analizy relacji nauczyciel–uczeń, procesów samoorganizacji grupowej i funkcjonowania w grupie rówieśniczej. W ich horyzoncie poznawczym nie było miejsca na to, co można nazwać „kulturowym poziomem szkoły”, będącym w najlepszym razie zmienną zależną podporządkowaną reprodukcyjnym funkcjom szkoły w społeczeństwie (Aronowitz, 1981).

Systematyczną analizą tego poziomu zajął się Paul Willis w pracy *Learning to labor* (1981). Wyszedł z założenia, że aby wyjaśnić, dlaczego dzieci rodziców z klasy średniej po ukończeniu edukacji dostają średnioklasową pracę, trzeba zrozumieć, dlaczego inni się na to godzą. Zaś aby wyjaśnić, dlaczego dzieci robotników trafiają do fabryki, trzeba zrozumieć, dlaczego oni się na to godzą (Willis, 1981). Willis rozwinął założenia metodologiczne i teoretyczne radykalnej pedagogiki. Pokazał znaczenie kontrkultury wśród tych, którzy postrzegają oświatę jako element społecznej manipulacji, jako zjawiska będącego narzędziem odtwarzania się klasy robotniczej, dzięki własnej aktywności i rozwojowi ideologicznemu. Odrzucając władzę (autorytet) i zasady mobilności opartej na dyplomach, uosabiane przez uległych „kujonów” (*ear'oles*), zbuntowani „ziomale” (*lads*), stają się niepokornymi robotnikami, których perspektywy zawodowe ograniczają się do wykonywania wyżej lub niżej kwalifikowanych prac fizycznych. Według Willisa – i to jest nowe – szkoła to pole bitwy, a jej rola w społecznym

podziale pracy jest odtwarzana poprzez konflikt i sprzeczności. Nie chodzi tylko o to, że dzieci z klasy robotniczej to mięso armatnie dla kapitalistycznych fabryk – co pokazywały wcześniejsze analizy – ale o to, że dzieci te właśnie poprzez kulturę oporu szkolnego stają się robotnikami przemysłowymi, a (z) czasem także działaczami związkowymi lub politycznymi (Aronowitz, 1981). Jako rozwiązanie zaproponował stworzenie szkół, w których nauczyciele potrafiliby dowartościować kulturę „klasy robotniczej”, przekształcając ją zarazem w rozwiniętą krytykę kapitalizmu, co współbrzmia z postulatami „pedagogiki uciśnionych” Paulo Freire’a (2007). W obu przypadkach zmiana edukacyjna jest zaledwie wstępem do zmiany struktury społecznej dokonującej się w wyniku walki politycznej. O ile jednak Freire postulował wykorzystanie w tym celu edukacji pozaformalnej, o tyle zdaje się, że Willis wierzył w możliwość takiego przekształcenia systemu edukacyjnego, aby stanowił narzędzie głębokiej zmiany.

### **Przemiany kapitalizmu i narodziny rynków edukacyjnych**

W ciągu ostatnich dziesięcioleci doszło do zasadniczych przekształceń kapitalizmu, zmieniających funkcjonowanie systemu edukacyjnego i mechanizmy reprodukcji struktury klasowej. Od późnych lat 70. XX w. pod presją kryzysu finansowego porzucano powojenny paradygmat stabilnego wzrostu, opierający się na masowej produkcji, utrzymywaniu wysokiego zatrudnienia, negocjowaniu stosunków pracy i wysokim poziomie usług publicznych finansowanych z wysokich podatków. Wszystko to określono jako przejście od fordyzmu (industrializmu czy kapitalizmu zorganizowanego) do postfordyzmu (postindustrializmu lub kapitalizmu dezorganizowanego; zob. Gardawski, 2009). Istotą postfordyzmu jest m.in. małoseryjna produkcja dla szybko zmieniających się

rynków niszowych (Harvey, 1989). W konsekwencji kluczowym oczekiwaniem wobec siły roboczej jest elastyczność, odpowiadająca potrzebie konkurowania zróżnicowaną ofertą oraz częstym i szybkim zmianom planów produkcyjnych. Potrzeba elastyczności jest tym większa, im postfordyzm zmniejsza liczbę miejsc pracy w sektorze produkcji, prowadząc do powstania licznych, słabo wynagradzanych i niewymagających wysokich kwalifikacji prac w sektorze usług (telemarketing, handel; zob. Wright, 1997). Porzucenie fordyzmu i keynesizmu wiąże się nie tylko z deregulacją gospodarki, przeniesieniem produkcji do krajów oferujących tańszą siłę roboczą, lecz także z cięciami wydatków na cele społeczne i nowymi zasadami administrowania (por. oparty na rynkowych zasadach paradygmat nowego zarządzania w sektorze publicznym, *new public management*).

Zmiany te miały poważne konsekwencje dla systemów edukacyjnych. Reprodukacja struktury społecznej poprzez prostą alokację młodzieży robotniczej w sektorze produkcji przestała być funkcjonalna. Dodatkowo deregulacja i wprowadzanie zasad rynkowych do organizacji systemu edukacyjnego zmieniało jego działanie. Początkowo w krajach anglosaskich, a następnie globalnie, przystąpiono do tworzenia tzw. rynków edukacyjnych. Taki sposób organizacji oświaty przypisuje jednostkom większą odpowiedzialność za wybory edukacyjne (dotyczące zarówno typu szkoły, jak i konkretnej placówki) i kształtowanie kariery szkolnej. Doszło do odkształcenia relacji na styku struktury klasowej i systemu edukacji. Spadło znaczenie kolektywnych strategii szkolnych w reprodukcji pozycji społecznych i znaczenie samych instytucji w odpowiednim rozmieszczeniu jednostek na rynku pracy. Wzrosło za to znaczenie progów międzyszkolnych i towarzyszących im testów, egzaminów, naborów, indywidualnych decyzji. Celem było podniesienie

efektywności funkcjonowania systemu przez wprowadzenie zasad konkurencyjności między szkołami i stworzenie mierników ich jakości (wyniki egzaminów, edukacyjna wartość dodana), umożliwiających „nabywcom usług edukacyjnych” ocenę i wybór. Efektem tych procesów był wzrost selekcji i segregacji między- i wewnątrzszkolnych na różnych szczeblach systemu edukacji, duża niepewność i „epizodyczność” kariery szkolnej.

Badania przeprowadzone w krajach anglosaskich wykazały wpływ tych przemian na kształtowanie się klasowych strategii edukacyjnych, np. poprzez klasowe różnicowanie kryteriów uwzględnianych przez rodziców podczas wyboru szkoły. Klasa ludowa<sup>1</sup> odwołuje się do kwestii pragmatycznych i logistycznych i wybiera szkołę łatwo dostępną (blisko domu lub po drodze do pracy) – taką, do której uczęszczają inne dzieci z sąsiedztwa. Klasa średnia kieruje się miejscem szkoły w rankingach, subiektywną oceną jej oferty, a przede wszystkim niesprecyzowaną oceną środowiska szkolnego (Ball, Bowe i Gewirtz, 1995).

W Polsce i krajach postkomunistycznych zmiana systemu wiązała się z przejściem z socjalistycznego wariantu fordyzmu do kapitalizmu już postfordowskiego (zob. Dunn, 2008). Również przekształcenia systemu edukacji były zgodne z tym kierunkiem i oznaczały zmiany w duchu nowego zarządzania w sektorze publicznym: pluralizację własności, decentralizację zarządzania oraz rozbicie edukacji na krótsze etapy. Osiągnięto to, dopuszczając tworzenie szkół niepublicznych i prywatnych, tworząc sześciolletnie podstawówki i trzyletnie gimnazja oraz przekazując prowadzenie szkół samorządom. Ponadto wprowadzono egzaminy

<sup>1</sup> Stosowany tu termin „klasa ludowa” jest szerszy niż klasa robotnicza i obejmuje rolników, robotników niewykwalifikowanych i wykwalifikowanych, a także osoby zatrudnione w sektorze usługowych lecz wykonujące prace niskokwalifikowane i w dużej mierze fizyczne.

zewewnętrzne na wszystkich szczeblach edukacji, pozwalające na generowanie mierzalnych wskaźników jakości wykonywania usług oświatowych (rankingi) oraz umożliwiono obchodzenie zasady rejonizacji. W efekcie dziś możemy obserwować, jak presja rodziców z klasy średniej wpływa na wzrost odsetka uczniów uczęszczających do gimnazjum poza rejonem w dużych miastach (zob. Dolata, 2009; 2013).

Relatywnie niski poziom uprzedkszolenia i powstanie „gimnazjalnych rynków edukacyjnych” w wielkich miastach, powodują, że jedynym elementem kariery edukacyjnej o charakterze „oczywistym”, tzn. niewymagającym decyzji ucznia lub jego rodziców, jest pójście do rejonowej szkoły podstawowej. To ostatnie nie do końca, bo rozwleczona reforma obniżająca wiek szkolny spowodowała, że w latach 2012–2014 rodzice mieli podejmować decyzje o tym, w jakim wieku dziecko trafi do systemu szkolnego. Do tego należy pamiętać o drugim progu selekcji (wejście do szkół ponadgimnazjalnych) i pojawieniu się segmentu szkół niepublicznych. Ponadto wdrożenie strategii bolońskiej rozbiło proces studiów na dwa etapy, a słaba kondycja finansowa uczelni zmieniła status studiów doktoranckich z pierwszego etapu kariery naukowej w studia trzeciego stopnia. Taka konstrukcja systemu oznacza dla jednostek konieczność ciągłego wybierania, poddawania się próbom i dostosowywania do nowych warunków. Jak wpływa to na sytuację klasy ludowej?

W krajowej literaturze próżno szukać odpowiedzi na to pytanie. Nie mamy w Polsce problemu z dobrą, szczegółową i aktualną diagnozą nierówności edukacyjnych oraz reprodukcji struktury społecznej w systemie edukacji. Nierównościom został poświęcony jeden z corocznych raportów Instytutu Badań Edukacyjnych (Federowicz i Sitek, 2011), zjawisko analizowali Roman Dolata (2009; 2013), Henryk Domański (2002), Alicja Zawistowska (2012) i wielu innych badaczy. Dzięki nim dysponujemy

bogatym materiałem empirycznym wskazującym, że w Polsce po 1989 r. – obok wzrostu zróżnicowania dochodowego i zakresu ubóstwa – w niektórych obszarach nastąpił wzrost nierówności edukacyjnych. Pojawiły się jakościowe opracowania dotyczące wpływu zmian systemu edukacji na kwestie nierówności społecznych (Szkudlarek, 2007; Zahorska, 2011; 2012). Badaniem kulturowego wymiaru funkcjonowania szkoły i postaw młodzieży zajęli się badacze „juwentolodzy”, tacy jak Barbara Fatyga (1999) czy Krystyna Szafraniec (2011), wskazując np. na procesy kształtowania się specyficznych kultur oporu szkolnego w liceach profilowanych lub zjawisko przemocy szkolnej. Jednak te analizy nie uwzględniają klasowego charakteru tych zjawisk, a jeśli już, to „klasowość” operacjonalizują jako status społeczno-zawodowy i traktują marginalnie (np. Bilińska-Suchanek, 2003). Najbliższe interesującego nas tematu stylu edukacyjnego klasy ludowej był Krzysztof Wasielewski (2006), jednak dokonał on ilościowych analiz miejskiego i wiejskiego stylu edukacyjnego. Program badania klasowych stylów edukacyjnych w Polsce trzeba więc dopiero stworzyć.

Klasowy styl edukacyjny to nic innego, jak element stylu życia danej klasy społecznej, dotyczący sfery edukacji. Tak rozumiany styl przekłada dyspozycje, w które zostały wyposażone jednostki w ramach socjalizacji pierwotnej, na praktyki społeczne realizowane w ramach instytucji edukacyjnych i w czasie kariery szkolnej (stosunek do praktyk mających status prawomocnych, wybór określonych typów szkół, techniki uczenia się, sposoby spędzania czasu w szkole i rozwijania kariery edukacyjnej). Dalsza część artykułu zostanie poświęcona nie tylko rekonstrukcji stylu edukacyjnego klasy ludowej, lecz także opisowi zmian, jakie zachodzą w nim pod wpływem reformy szkolnej wprowadzającej gimnazjum i szeroko pojętej reorganizacji systemu edukacji w epoce postfordowskiej.

Rekonstrukcja stylu edukacyjnego klasy ludowej i jego przekształceń będzie opierała się na materiale z dwóch projektów badawczych: „Praktyki kulturowe klasy ludowej” (120 wywiadów pogłębionych z przedstawicielami klasy ludowej w czterech województwach) oraz „Klasowe zróżnicowanie praktyk kulturalnych w województwie warmińsko-mazurskim” (60 wywiadów pogłębionych z mieszkańcami Warmii i Mazur: po 20 wywiadów z rozmówcami z klas: ludowej, średniej i wyższej). Do analiz wykorzystano także kilka wywiadów biograficznych z robotnikami różnych pokoleń, przeprowadzonych w ramach seminarium „Klasy i biografie: trzy pokolenia robotników” prowadzonego w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego przez Macieja Gdulę, któremu w tym miejscu gorąco dziękuję za udostępnienie materiału. Podstawowymi punktami odniesienia w rozróżnieniu klas społecznych były dotychczasowe badania autora (Gdula i Sadura 2012; Gdula, Lewicki i Sadura, 2015) oraz perspektywa teoretyczna Pierre’a Bourdieu (2005). Klasa została definiowana poprzez dyspozycje oraz kryteria odwołujące się do kapitałów (ekonomicznego, społecznego, kulturowego), zoperacjonalizowanych przede wszystkim na podstawie takich zmiennych, jak: dochód, typ wykonywanej pracy, wykształcenie. Zgodnie ze wspomnianymi perspektywami, klasa ludowa obejmuje nie tylko robotników i rolników, lecz także pracowników sektora usług, wykonujących pracę niewymagającą wysokich kwalifikacji. Do klasy średniej zaliczono specjalistów niepełniących funkcji kierowniczych, zatrudnionych zarówno w prywatnych przedsiębiorstwach, jak i w administracji publicznej, nauczycieli, pielęgniarki, drobnych przedsiębiorców, rzemieślników. Do klasy wyższej włączono prezesów i dyrektorów firm lub instytucji, zarabiających przynajmniej czterokrotność średniej płacy krajowej, przedstawicieli wolnych zawodów,

profesorów i adiunktów szkół wyższych oraz samodzielnych pracowników sektora kultury, np. reżyserów i scenografów. Pod cytatami umieszczono oznaczenia rozmówców. W przypadku uczestników badania *Praktyki kulturowe klasy ludowej* pierwsze litery oznaczają województwo (SLA, MAZ, LUB, WMA), następane płeć (K/M), natomiast liczba poprzedzająca nazwę wykonywanego zawodu odnosi się do wieku respondenta. Wywiady przeprowadzone w ramach projektu *Klasowe zróżnicowanie praktyk kulturalnych w woj. warmińsko-mazurskim* zaczynają się od skrótu CEIK (od Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych, dla którego zrealizowano badania), dalsze litery informują o przynależności klasowej rozmówcy (KW/KŚ/KL), płci (K/M), wieku i wykonywanym zawodzie. W pisowni cytatów zachowano oryginalne brzmienie wypowiedzianych słów.

### **Klasowe style edukacyjne we współczesnej Polsce**

Interpretacja materiału badawczego przedstawiona w tej części opiera się na wnioskach z wcześniejszych analiz polskiego systemu klasowego (Gdula i Sadura, 2012). Pozwala to znacznie wzmocnić tezy, które w innym przypadku musiałyby pozostać hipotezami. Aby uprzedzić ewentualne wątpliwości czytelników dotyczące lakonicznego a konkluzyjnego charakteru opisu klasowych stylów życia, chciałbym wyraźnie zaznaczyć, że przedstawiam tu pewne uogólnienia o cechach typów idealnych, stanowiące kontekst bardziej pogłębionej analizy przemian postaw klasy ludowej wobec szkoły, jaka zostanie przedstawiona w dalszej części tekstu.

Specyficzne klasowe dyspozycje kształtujące praktyki edukacyjne badanych ujawniały się najczęściej w odpowiedziach na pytania dotyczące tego, jak rozmówcy wspominają szkołę, oraz na pytania o podejście

wychowawcze, jakie wobec nich stosowali ich rodzice i które oni stosują wobec swoich dzieci.

### Klasa wyższa

Klasa wyższa ma ambiwalentne wspomnienia związane ze szkołą. Nie sprawiała im ona trudności, jeśli chodzi o osiągnięcie dobrych wyników. Przy czym nie zawsze wiązało się to z koniecznością włożenia dużego wysiłku, a częściej z wykorzystaniem wiedzy wyniesionej z domu.

B: A jeszcze... czy lubiła pani szkołę? Czy ma pani dobre albo złe wspomnienia?

R: Dobre. Znaczący ja byłam grzecznym dzieckiem, więc przebrnęłam to na grzeczności mocno, a potem się szybko nauczyłam, że w systemie edukacji bardzo łatwo iść na opinii i że nijak ma się to do mojej wiedzy, umiejętności i tego, jak ja się przyłożę do zaliczenia przedmiotu i tak dalej, że głównie to się opiera na tym, jak bardzo mnie nauczyciel lubi bądź nie. W większości przypadków to się sprawdziło, więc tym sposobem uznaję, że przez szkołę mi łatwo było przejść.

[17.CEIK.KW.K.33.aktywistka NGO]

Dla rozmówców o najwyższym kapitale kulturowym niezwykle ważny jest rozwój osobisty: oczekują od szkoły, że będzie przestrzenią dla intensywnej pracy intelektualnej. Wiedza nie musi być użyteczna, ale jej zdobywanie powinno być przyjemnością. Dystansują się wobec zinstrumentalizowanego podejścia do edukacji i nie przypisują swoim zachowaniom konkretnego celu. Jednak większość osób, zapewniając o pełnej swobodzie działania, podążała ścieżkami wydeptanymi przez rodziców (profesorów, dziennikarzy, lekarzy, prawników).

B: A rodzice kładli nacisk na naukę? Jakiś to był temat w domu [ , że] trzeba się uczyć?

R: Nie, ja sama się uczyłam. [...]

B: A rozmawiali z panią jaką... nie wiem, jaką pracę po studiach wybrać, jakie studia?

R: Rozmawiali, oni chcieli tę medycynę [byli lekarzami – przyp. aut.], a ja też tak do końca nie byłam pewna, ale też chciałam, to nie było tak, że to tylko pod wpływem rodziców, to mi najbardziej pasowało.

[5.CEIK.KW.K.43.lekarka]

B: A rodzice, nie wiem, kładli nacisk na naukę?

R: Nigdy nie musieli. Nigdy nie musieli, bo jakoś to szło zupełnie naturalnie. Mam wrażenie, że presja psychiczna, że tata jest profesorem, dała swoje.

[17.CEIK.KW.K.33.aktywistka NGO]

Z punktu widzenia motywacji do nauki największe znaczenie miał wzór rodziców. Respondenci źle wspominali natomiast rygor i konieczność funkcjonowania w trybie nakazowym, a więc „tłamszenie osobowości” jakie jest funkcją systemu edukacji [14.CEIK.KW.K.57.dziennikarka]. Ich naturalnym środowiskiem okazywał się dopiero uniwersytet, który nie tylko zmuszał do wyczerpanej pracy, lecz także dawał szansę na rozwój zainteresowań.

### Klasa średnia

Rozmówcy z klasy średniej bardzo dobrze wspominali szkołę: okazywała się ona instytucją znakomicie realizującą dyspozycje wyniesione z domu, tzn. etos systematycznej pracy, nastawienie na rywalizację i dążenie do sukcesu, zwiększanie szans na awans w strukturze społecznej.

W szkole nie miałem problemów, to na pewno też to, nie przychodziłem tam zestresowany, bo pewnie ludzie źle odbierają szkołę, bo są zestresowani. Ja lubiłem, nie wiem czy to dobrze, czy źle, ale lubiłem osiągać sukcesy w szkole, w sensie, że pracowałem jakoś tam sobie ciężko, powiedzmy ciężko, nie ciężko... Uczyłem się. [...] Uważałem też, że kończąc dobrze szkołę pójdę na dobre studia i będę miał dobrą pracę.

[9.CEIK.KŚ.M.30.pracownik banku]

Funkcjonowanie szkoły było także wspierane postawą rodziców, którzy dawali dzieciom duże wsparcie, kładli nacisk na naukę, pomagali w lekcjach, namawiali do konkretnej ścieżki edukacyjnej lub wybrania określonego zawodu. Nauka nie była jednak celem samym w sobie, wynikała raczej z kalkulacji i potrzeby realizowania planu życiowego.

Przedyskutowaliśmy... spędziliśmy na dyskusjach milion godzin, rozmowy były ukierunkowane na to, czym się interesujesz, ale też, co zapewni ci przyzwoity byt, więc wyboru dokonywałam pomiędzy prawem, właśnie też socjologią. Myślałam o socjologii, złożyłam dokumenty też na filologię angielską, ostatecznie wygrała filologia polska. Moja mama też jest po filologii polskiej, więc może to też taka droga, natomiast też absolutnie nie wywierali na mnie żadnego nacisku.

[16.CEIK.KŚ.K.27.nauczycielka]

Rozmówcy z klasy średniej cenią szkołę za uczciwość i jasne zasady. Tę wizję roztaczają na inne szczeble edukacji, takie jak kształcenie akademickie. Chcą, aby sprawdzano listy obecności, robiono tzw. wejściówki i stworzono jasne zasady egzaminowania. W ich opinii uniwersytet powinien być selektywny, a grupy jednorodne (nie ma miejsca dla tych, którzy zaniżają poziom)<sup>2</sup>.

### Klasa ludowa

Dla dzieci z klasy ludowej – zarówno pochodzenia chłopskiego, jak i robotniczego – szkoła często była pierwszym miejscem kontaktu ze światem instytucji oświatowych, nie uczęszczali oni bowiem do żłobka lub przedszkola. To spotęgowało ich niechęć do systemu, którego działanie opiera się na zinstytucjonalizowanym przymusie i dyscyplinie, dotąd im nie znanych.

Dotyczy to zwłaszcza mężczyzn, ponieważ kobiety w tej grupie wyraźnie łatwiej poddają się dominacji.

B: Czy lubił pan szkołę?

R: Nie lubiłem.

B: Dlaczego?

R: Zabierała mi czas wolny i trzeba się było uczyć.

[24.CEIK.KL.M.26.budowlanka]

B: A chciałam zapytać, czy lubił pan szkołę?

R: W zasadzie szkołę jakby się nie lubiło, to ją trzeba lubić.

B: A jakieś takie wspomnienia dobre albo złe ze szkoły? Co było fajne, co nie fajne?

R: W szkole jak w szkole, to różnie było.

[SLA\_13\_M\_60.masarz]

Wspomnienia szkolne osób należących do tej grupy badanych organizują takie wartości, jak familiarność i towarzyskość. Pozytywnie wspominają przede wszystkim relacje z rówieśnikami, wspólne gry i zabawy na boisku szkolnym, ewentualnie lekcje wychowania fizycznego, zajęcia praktyczno-techniczne itp.

B: A lubił pan w ogóle szkołę?

R: Szkołę lubił. Uczyć to się średnio lubił, ale szkołę lubił.

B: To co pan lubił?

R: WF! (śmiech) Wbrew temu, co teraz nie lubią. U nas to było nie do pojęcia. Gruby, paralityk, każdy musiał ćwiczyć.

[SLA\_03\_M\_65.tokarz]

Rodzice przeważnie nie potrafili lub nie chcieli wspierać dziecka w nauce i pozostawiali mu swobodę w wyborze szkoły i dalszego zawodu. O ile jednak w klasie średniej była to wolność, której towarzyszyły „tysiące przegadanych godzin”, o tyle w przypadku tej grupy badanych rozmówcy naprawdę byli zostawieni samym sobie (i jak w przypadku innych klas, najczęściej podążali ścieżką obroną przez rodziców). Jeśli rodzice cenili wykształcenie i starali się skłonić dziecko do nauki, to rzadko

<sup>2</sup> Szczegółowa analiza klasowych stylów studiowania: zob. Murawska (2013). Analiza objęła ponad 30 wywiadów pogłębionych ze studentami Uniwersytetu Warszawskiego o różnym pochodzeniu klasowym.

potrafili dać pozytywne wzmocnienia oparte na rozbudzaniu motywacji wewnętrznej. Stosując przymus i kary, utrwalali negatywny obraz szkoły u swoich dzieci.

R: [...] nie lubię czytać i nie lubię szkoły. Z musu chodziłem, bo pasem gonili.

B: A czy były takie rzeczy, które lubił pan w szkole, a których nie lubił?

R: Ach, lubił, nie lubił, trzeba było się uczyć, bo jak to dostał pasków i koniec, nie teraz, że od nauczycielki raz, a w domu dwa razy.

[WMA\_28\_M\_59\_pracownik fizyczny]

Szkoły są instytucjami zorganizowanymi według wartości cenionych przez klasę średnią, takich jak zamiłowanie do porządku osiąganego poprzez ocenianie i porównywanie. Są także zdominowane przez średnioklasowy personel ze wszystkimi jego uprzedzeniami. Rozmówcy dotkliwie odczuwali różnice w sposobie traktowania, przybierające formę dyskryminacji klasowej.

Przeszkadzało, że nie był uczeń jednakowo traktowany każdy, byli wybrani i byli później ci druga, gorszą szarą stroną i ci zawsze byli tak po prostu... to mi się nie podobało.

[WMA\_22\_M\_57\_rolnik]

Szkoła i jej program – a zwłaszcza szkoła podstawowa – kontrastowały z praktycyzmem rozmówców z klasy ludowej. Zdawała się abstrakcyjna, daleka od codziennego doświadczenia i oderwana od życia. Dlatego respondenci mieli lepszą opinię na temat szkół drugiego stopnia (zawodowych lub techników), nastawionych na naukę praktycznego zawodu:

po coś to jest! [...] im człowiek starszy, to już myślał o tym zawodzie, żeby się czegoś nauczyć, żeby coś wynieść z tej szkoły.

[WMA\_34\_M\_21\_kierowca]

B: A lubił pan szkołę?

R: Średnio, powiem, nie to, że szłem jak pod nóż, znaczy tak podstawówkę gorzej

kojarzę, a później jak już poszedłem do wyższych szkół, to coraz bardziej lubiałem, o tak można powiedzieć.

[WMA\_22\_KS\_M\_57\_rolnik]

### Stałość i zmienność dyspozycji: porównanie międzygeneracyjne

#### Młode pokolenie chłopów w II RP

Zrekonstruowany powyżej styl edukacyjny klasy ludowej wydaje się mieć względnie stały, ponadczasowy charakter. Bardzo ciekawie zapowiada się porównanie przedstawionych wyników badań z rezultatami klasycznych w Polsce, biograficznych badań ludności wiejskiej, przeprowadzonych jeszcze w latach 30. XX w. przez zespół Józefa Chałasińskiego. W czwartym tomie *Pamiętników chłopów polskich* autor – na podstawie zgromadzonego materiału – tka „chłopską wizję szkoły”, w której krytyczna diagnoza status quo jest podstawą projektu „szkoły marzeń” odpowiadającej klasowym dyspozycjom uczestników. Z analizy pamiętników wyłania się potrzeba szkoły, która przygotowuje do odtworzenia ról społecznych przypisanych rodzicom poprzez zdobycie praktycznych umiejętności i kultywowanie lokalnej tożsamości. Zarazem jednak taka instytucja, kładąca podwaliny pod solidarność klasową, może być projektem emancypacyjnym, przygotowujących wychowanków do kolektywnego określenia się wobec kluczowych sporów politycznych.

Na poziomie opisu instytucji i doświadczeń szkolnych w obu badaniach łatwo dostrzec wiele punktów stykowych. Ponad osiemdziesiąt lat temu – podobnie jak dziś – instytucja szkolna i jej personel miały inteligencki charakter, były więc klasowo obce klasie ludowej. Stawało się to przyczyną klasowej dyskryminacji budzącej sprzeciw ludności chłopskiej. Jeden z dwudziestokilkuletnich rozmówców powiedział



Chałasińskiemu: „Nauczyciel uczący dzieci wiejskie musi bezwarunkowo pochodzić ze wsi. Takiego stanu jak obecnie, że nauczyciel pochodzący z miasta wymyśla dzieciom ze wsi od chamów, wieś dłużej nie ścierpi” (Chałasiński, 1984, s. 402).

W doświadczeniu klasy ludowej powszechna szkoła podstawowa była nowością i nie cieszyła się uznaniem starszych pokoleń, których przedstawiciele aktywnie zniechęcali dzieci i młodzież do nauki. Duże znaczenie miał też bardzo abstrakcyjny program nauczania, który przygotowywał przede wszystkim do nauki na wyższych etapach systemu szkolnego i funkcjonował w oderwaniu od codziennego doświadczenia mieszkańców wsi. Ten praktycyzm klasy ludowej był odzwierciedlany w wypowiedziach badanych: W nauce należałoby przystosować podręczniki możliwie przykładami z życia rolniczego: „[...] Więcej należałoby zwrócić uwagę na uprawę rozmaitych roślin” (Chałasiński, 1984, s. 403); [należałoby zadbać] „aby było więcej wycieczek. [...] gdy wiejskie dzieci długo siedzą w szkole, to są znudzone nauką i mało się uczą.”; „więcej tematyki wiejskiej w programie” (Chałasiński, 1984, s. 404–414).

Postulaty bardziej praktycznego nastawienia szkolnej edukacji wiążą się także z potrzebą wprowadzenia zmian w programie i przystosowania szkoły do potrzeb życia wiejskiego w wymiarze społeczno-kulturalnym. Chodzi o większy nacisk na wspólnotowość, czyli przygotowanie młodzieży do współpracy, angażowanie się w ruch ludowy, rozbudzanie dumy z bycia częścią klasy chłopskiej: „Czas, by zmienić w nauce naukę historii. W dwudziestym wieku chłop winien się uczyć nauki historii chłopów, a nie magnatów, królów i biskupów” (Chałasiński, 1984, s. 414).

Ponieważ jednak szkołą w latach 30. miała wszystkie opisane wyżej wady i nie spełniała żadnego ze zgłoszonych postulatów, większość wiejskich uczniów

– podobnie jak teraz – kończyła ją z poczuciem, „że nareszcie wyrwałem się z tego kryminału i mogę robić, co chcę, a nauczyciela niech to nie obchodzi” (Chałasiński, 1984, s. 421).

Łatwo zauważyć, że w badaniach Chałasińskiego styl edukacyjny młodego pokolenia chłopów jest tylko pozornie zbieżny z tym opisanym wiele lat później przez Bourdieu w *Dystynkcji* (2005) – stanowiącym „wybór konieczności” i składającym się z praktyk realizujących takie dyspozycje, jak familiarność, praktycyzm, fatalizm. Na gruncie tych praktyk i dyspozycji rozmówcy Chałasińskiego nakreślali pozytywną wizję organizacji nauczania i życia społecznego, nadając jej status uniwersalnego roszczenia. Jak było to możliwe? Odpowiedź można znaleźć u jednego z czołowych przedstawicieli tzw. nurtu chłopskiego w prozie polskiej. Przedwojenna Polska nie tylko była krajem chłopskim w sensie udziału w strukturze społecznej.

Cały tamten czas – epoka II Rzeczypospolitej – był okresem największych potencjalnych szans chłopstwa jako klasy. Zgoła może czasem historycznego apogeum tej klasy [...]. Chłopskie pokolenie, młode w szczególności chłopskie pokolenie, staje się dla kraju jedyną realną alternatywą; że to właśnie klasa chłopska predestynowana jest do przejęcia odpowiedzialności za kraj – wcale nie tylko politycznej. [...] Imponujące swoim rozmachem strajki chłopskie, poczynania ruchów młodo chłopskich były tylko najbardziej spektakularnymi objawami wielkiego poruszenia, głębokiego twórczego fermentu we wszystkich dziedzinach, od gospodarczej po religijną. (Pilot, 2011, s. 30–35)

Jak na tym tle przedstawia się styl edukacyjny młodego pokolenia klasy ludowej w III RP? Czy wprowadzenie gimnazjów i postfordowskie przemiany systemu edukacji mogły wpłynąć na klasowy styl edukacyjny? Odpowiedź na to pytanie można uzyskać,

porównując wypowiedzi przedstawicieli klasy ludowej urodzonych w 1986 r. i młodszymi, którzy po sześciu latach w szkole podstawowej trafili do gimnazjum wprowadzonego reformą 1999 r., z wypowiedziami starszych rozmówców.

### Młode pokolenie klasy ludowej w III RP

Co zmieniło się w narracji młodych robotników i rolników na temat szkoły? Na pierwszy rzut oka niewiele. Wiek gimnazjalny nałożył się na okres dojrzewania, co skumulowało towarzyskość tej klasy. Świadectwem tego są opowieści dotyczące imprez i wspólnego picia alkoholu – bardzo często pojawiające się we wspomnieniach z tego etapu edukacji. Mimo to szkoła pozostała miejscem opresyjnym i nielubianym przez rozmówców.

B: A ogólnie szkołę pani lubiła?

R: Lubiłam, ale nie lubiłam chodzić. Chodziłam na środkowe lekcje, na pierwsze nie i na ostatnie nie.

B: A dlaczego tak?

R: Nie wiem. Rano mi się nie chciało wstać. Poszłam do szkoły, siedziałam, siedziałam, później byłam głodna, nie lubiłam brać jedzenia do szkoły i później wracałam, bo głodna.

[7.CEIK.KL.K.28.sprzedawczyni hurt]

Wypowiedzi rozmówców potwierdzają obecność w stylu edukacyjnym klasy ludowej takich dyspozycji, jak familiarność, praktycyzm i niechęć do dyscypliny. Dobrze wspomniane są wyższe etapy kształcenia (szkoła zawodowa, technikum) i przedmioty praktyczne oraz zajęcia sportowe („szkołę fryzjerską bardzo lubiłam. Szczególnie te przedmioty zawodowe.” [MAZ\_07\_DO\_K\_27\_drobiarka]). Jeśli rozmówcy lubili szkołę, to ze względu na zgraną klasę i dobre relacje z grupą rówieśniczą. Jednak trudno było im sobie przypomnieć jakieś pozytywne związane z okresem kształcenia. Przeważają wspomnienia negatywne, a długi

katalog nie lubianych elementów systemu edukacyjnego otwierają nauczyciele („Jak każdy nie lubię nauczycieli” [LUB\_03\_MG\_M\_24\_kierowca]). Reforma, która rozbiła karierę szkolną na krótsze etapy (w niektórych przypadkach nawet sześć kilkuletnich szczebli – jeśli badany trafił do szkoły zawodowej i technikum, a później na dwustopniowe studia wyższe) utrudniła budowanie stałych więzi i osłabiła identyfikację z instytucją. Tylko kilku młodych rozmówców z klasy ludowej zadeklarowało utrzymywanie kontaktów towarzyskich ze szkolnymi przyjaciółmi (najczęściej ze szkoły podstawowej). Dominują członkowie rodziny, znajomi z podwórka, czasem z pracy. Skrócenie czasu pobytu w określonej szkole wpłynęło na zmianę strategii oporu wobec niej. Zamiast walczyć, lepiej przeczekać te dwa, trzy lata, ewentualnie ograniczyć się do biernego oporu i uników. Taka epizodyczna kariera szkolna przyzwyczajają też do funkcjonowania w niestabilnym, zprekaryzowanym środowisku zawodowym i osłabia solidarystyczne nastawienie młodzieży z klasy ludowej, co ujawniły odpowiedzi na pytania dotyczące współdziałania w miejscu pracy i stosunku do związków zawodowych. W przeciwieństwie do starszych rozmówców, których część miała w życiorysie epizod związkowy i z nostalgią wspominała ich rolę w zakładzie pracy, większość młodszych badanych nie wiedziała o związkach zawodowych literalnie nic:

B: A chciałbym jeszcze też zapytać co pani sądzi o związkach zawodowych?

R: A może pan mi wytłumaczyć, co to jest dokładnie?

B: Mhm. To jest taka samoorganizacja pracowników, znaczy organizują się, żeby na przykład dyskutować o poziomie płac, bezpieczeństwie w pracy, ustalać z pracodawcą warunki pracy.

R: Nie wiem, nie wiem, ja się takimi rzeczami nie interesuję jak związki zawodowe, jakieś organizacje.

[WMA\_32\_K\_23\_pracownica fizyczna]

R: Związki zawodowe? Nie wiem, co ja mogę o nich powiedzieć.

B: Wie pan w ogóle, czym się zajmują?

R: Właśnie nie do końca, coś słyszałem kiedyś, ale nie wiem, jakoś się nie interesowałem za bardzo.

[WMA\_23\_M\_24\_bezrobotny]

Reforma edukacji z 1999 r. wydłużyła czas spędzany przez młodzież w jednolitym systemie szkolnym i długość tego etapu edukacji, który jest oparty na abstrakcyjnym programie nauczania, pozbawiony praktycznych odniesień do codzienności, a przez to najbardziej znienawidzony przez uczniów z klasy ludowej. Wprowadzenie testów zewnętrznych umożliwiło konstruowanie różnych rankingów szkół (opartych na wynikach egzaminów lub EWD) i w ten sposób zwiększyło szkolną presję na wynik. To również niekorzystnie odbiło się na atmosferze szkolnej, na którą są wyczuleni młodzi przedstawiciele klasy ludowej. W wypowiedziach badanych skupiają się emocje, takie jak stres i strach, których trudniej doszukać się w narracjach starszych respondentów:

Nie lubiłem szkoły. Strach przed, przed tym, żeby... żeby zdać. Przede wszystkim w technikum. Problemy z angielskim. Jakoś nigdy nie umiałem angielskiego. Nigdy się go nie uczyłem. Nie chciałem się go uczyć. I zawsze był, zawsze był... Nie lubiałem, nie lubiałem szkoły.

[SLA\_17\_M\_21\_górnika]

W kolejnych latach kariera szkolna jest coraz bardziej najeżona testami i próbami<sup>3</sup>, a ich stawka jest coraz wyższa. Zacytowany respondent uczęszczał do technikum górniczego, którego ukończenie gwarantowało zatrudnienie w zakładach Jastrzębskiej Spółki Węglowej. Pierwsze roczniki bez

problemu trafiały do kopalń, jednak później wprowadzono wymóg zdania testów psychologicznych. Z roku na rok kryteria były zaostrzane. Gdy przyszła jego kolej, testy zdawała połowa kandydatów. Zdał dopiero za drugim podejściem, jednak w międzyczasie zmieniono reguły. Nie został zatrudniony w JSW, lecz firmie zewnętrznej pracującej na jej rzecz, co oznaczało dużo gorsze wynagrodzenie i warunki pracy.

W opowieściach starszych badanych edukacja i wejście na rynek pracy są doświadczeniami kolektywnymi. Określony przebieg kariery szkolnej, stosunek do nauki, wybory zawodowe, były częścią roli społecznej robotnika lub rolnika, typowymi dla całego jego otoczenia społecznego. Badani szli za radą rodziców, starszego rodzeństwa, sąsiadów i wchodzili na ścieżkę prowadzącą do reprodukcji ich pozycji społecznej. Nawet jeśli nie byli zadowoleni z tego, co ich spotykało w szkole i na rynku pracy, mieli poczucie wspólnoty losu. Mogli popełniać indywidualne błędy, ale w końcu i tak stawali się robotnikami.

Dzieciństwo, szkoła, do szkoły mieliśmy dwa kilometry, to chodziło się na skróty, tak na skróty przez pola. Zawsze się chodziło w grupie tam od nas z kolonii iii ta podstawówka, tam potem eee... do szkoły średniej, to wiadomo, ludzie od nas, rodzeństwo, ja, to szli do zawodówki. Mało kto z miejscowości szedł gdzieś na studia. Trzeba było zacząć pracę szybciej, żeby odciążyć rodziców, ale też żeby mieć w końcu jakieś swoje pieniądze, gdzieś się wyrwać, wyjść. [...] O tak, to był czas, właśnie, gdy każdy chciał jak najszybciej skończyć tę szkołę, albo nawet jej nie skończyć, bo praca była. Każdy wtedy od razu pracę znajdował i pieniądze dobre wtedy płacili.

[Wyw. biogr., robotnik, 45 lat]

Obecnie system edukacyjny i rynek pracy zmieniły się tak bardzo, że nawet ci, którzy podejmą dobre decyzje, mogą nie tyle odtworzyć robotniczy status rodziców,

<sup>3</sup> W rozumieniu, jakie terminowi „próba” (*trial*) nadają Luc Boltanski i Laurent Thevenot (2006), lub w jakim terminu „test” używają Boltanski i Ève Chiapello (2005).

ile nie osiągnąć nawet ich pozycji. Zagrożenie niepowodzeniem jest wprost proporcjonalne do długości kariery edukacyjnej, która wydłuża się wraz z przekształceniami systemu oświaty, ze wzrostem aspiracji edukacyjnych i dostępnością wyższych szczebli edukacyjnych. Wyniki badań pokazały, że w miastach Górnego Śląska młode pokolenie robotników doświadczało specyficznych i paradoksalnych procesów, takich jak inwersja wartości dyplomu (zagrożenie bezrobociem i marginalizacją uderzała w tych, którzy zdobyli maturę, podczas gdy ci, którzy wybrali szkoły zawodowe, lepiej radzili sobie na rynku pracy; zob. Gdula i in., 2015).

Młodzi teraz to każdy idzie na te studia, ale po co, to ja nie wiem, jak ktoś nie ma głowy, to po co kończą te różne kierunki, a pracy to i tak nie ma. Syn od sąsiadów to poszedł do zawodówki, to się śmieli niektórzy z niego, a on skończył tego elektryka, pracę szybko złapał, bo tacy potrzebni, a że bystry chłopak był, jest bystry, to szybko tam brygadzysta został. A głowy do nauki nie miał, tylko spryt. Teraz to ma takie pieniądze, co niejeden po studiach nie ma.

[Wyw. biogr., robotnik, 45 lat]

Nie wiadomo, jaka strategia zadziała w poszczególnych sytuacjach. Wśród młodszej części rozmówców większość stanowiły osoby, które pogubiły się na którymś z etapów wydłużającej się kariery szkolnej lub nie przeszły jednej z wielu „prób”. Innym przykładem, obok wspomnianego górnika mającego problem z testami psychologicznymi, jest utalentowana plastycznie 18-letnia praktykantka w hurtowni, której rodzice doradzili szkołę zawodową zamiast liceum plastycznego („żeby najpierw miała jakiś zawód, a później dalej poszła” [8.CEIK.KL.K.18. praktykantka w hurtowni]). Obecnie myśli o liceum, ale utknęła między zawodówką a hurtownią. Podobna jak bezrobotny dwudziestolatek, którego pasjonuje gotowanie. Składając dokumenty do szkoły zawodowej,

zapisał się do klasy gastronomicznej, jednak z braku miejsc został przyjęty na kierunek stolarski, co – jak twierdził – zadecydowało o tym, że rzucił szkołę. [WMA\_13\_M\_21\_bezrobotny]. Inną rozmówczynią była pakowaczka tusz drobiowych, która marzyła, aby zostać fryzjerką. Z celującym wynikiem skończyła stosowną szkołę, jednak testy alergologiczne przeprowadzone w trakcie badań towarzyszących zatrudnieniu wykazały silną alergię na preparaty stosowane we fryzjerstwie [MAZ\_07\_K\_27\_drobiarka]. Wśród uczestników badań biograficznych było dwóch 25-latków. Jeden nigdy nie ukończył technikum, jednak dzięki koneksjom dostał pracę, w której zaciekał się elektryką i zdobył kompetencje pozwalające mu – mimo braku stabilnego zatrudnienia – zarabiać dużo powyżej średniej krajowej [Wyw. biogr., elektryk, 25 lat]. Drugi po gimnazjum wybrał słabe liceum, po którym poszedł na dziennikarstwo, ale po roku zrezygnował. Od tamtej pory utrzymuje się z prac dorywczych, takich jak przeprowadzki, praca w infolinii i sieciach handlowych, sezonowe wyjazdy zagraniczne w charakterze robotnika rolnego [Wyw. biogr., robotnik, 25 lat].

Wydawać by się mogło, że to właśnie niepewność zatrudnienia i pozycji społecznej oraz nieprzewidywalność skutków decyzji edukacyjnych jest nowym, wspólnym losem klasy ludowej. Okazuje się jednak, że jest to los przeżywany indywidualnie i postrzegany jako zawiniony. Coraz mniej osób wybiera dawną strategię, polegającą na rodzicach i otoczeniu społecznym jako źródle wiedzy o sposobach funkcjonowania w szkole („Niektórzy też nie wiedzą. Idą do szkoły i tak do końca nie wiedzą, na co pójść. Na co się zdecydować? Rodzice, wiadomo, może więcej przeszli, więcej rozumieją, więc warto porozmawiać” [MAZ\_07\_K\_27\_drobiarka]). Dla większości respondentów takie decyzje, jak wybór szkoły lub zawodu, stają się indywidualnym wyborem, za który biorą odpowiedzialność.

B: Czy rozmawiali z tobą o pracy? Jaką pracę podejmiesz po szkole? O twoich planach?

R: Jeżeli chodzi o gimnazjum, mam wybór szkoły i zostawili mi wolną rękę i uważam, że dobrze, bo jakbym wybrała złą drogę, to bym miała do nich pretensję, a jakbym nie była zadowolona, to tylko do siebie mogłabym mieć pretensje, dlatego lepiej, że nie wybierali mi szkoły.

[WMA\_08\_K\_24\_ekspedientka]

Uznanie tego co kolektywnie przypisane za indywidualnie zasłużone, stanowi podstawową różnicę między pokoleniami klasy ludowej. Można ją dostrzec w wypowiedziach wskazujących na waloryzację pracy fizycznej i skłonność do postulowania „równości szans”. Naszych rozmówców prosiliśmy o odniesienie się do twierdzenia, że „ludzie pracujący fizycznie to tacy, którym nie chciało się uczyć”. Było ono celową prowokacją wyostrzającą tezę o merytokracji i deprecjonującą pracę fizyczną. Zdecydowana większość naszych rozmówców odrzucała takie wyjaśnienie zależności między wysiłkiem edukacyjnym a pracą fizyczną albo kwestionując obowiązki zasad merytokracyjnych w szkole i na rynku pracy, albo dowartościowując pracę fizyczną i traktując ją jako wybór, a nie konieczność. Źródłem niechęci badanych do przyjęcia proponowanej tezy może być rodzaj pozytywnej tożsamości łączącej „ludzi pracy”.

Więc, no jak to pani mówi, jestem z klasy robotniczej [śmiejch – przyp. aut.] i się tego nie wstydzę, po prostu tak się życie potoczyło, ktoś musi i tak pracować [długa pauza].

[Wyw. biogr., robotnik, 45 lat]

Tylko wśród najmłodszych badanych rolników i robotników znalazła się duża grupa skłonna bez negocjacji przyjąć proponowaną interpretację związku wysiłku edukacyjnego i pracy fizycznej. Zgoda mogła mieć

charakter warunkowy, jak w przypadku górnika, który próbował uzgodnić tę tezę z ludową mądrością wyniesioną z domu („Może jest w tym coś... Zawsze mi tak mama mówiła.” [SLA\_17\_ML\_M\_21\_górnika]) lub być pełną kapitulacją („Zgadząm się. Myślę, że to taki błąd w życiu, nic nie osiągną w swoim życiu, ciężko im w pracy” [48.CEIK.KL.M.24.sołtys]). W skrajnych przypadkach odpowiedź przybierała formę niemej rezygnacji, jak u 26-letniego pracownika walcowni, który usłyszawszy pytanie, zwiesił głowę i nie odpowiedział nic, lub samooskarżenia, jak u bezrobotnego dwudziestolatka z Mazur z wykształceniem gimnazjalnym:

B: Ale ludzie, którzy są pracują fizycznie to są ci, którym się nie chciało uczyć?

R: W moim przypadku tak, a tak na ogół to nie potrafię się wypowiedzieć. Ale ogółem moim zdaniem człowiek bez szkoły to jest taki cwaniaczek, nie wiem. Komuś mordę oklepać, na lekcji porozrabiać i tak dalej, moim zdaniem to jest jego wina. [pauza] Ładnie się określiłem.

[WMA\_13\_M\_21\_bezrobotny]

## Podsumowanie

Rekonstrukcja stylu edukacyjnego młodego pokolenia klasy ludowej w Polsce wskazuje, że choć zachowuje on wiele postaw i praktyk typowych dla innych pokoleń robotników i chłopów (nie tylko zresztą w Polsce), to ujawnia zarazem istotne różnice pozostające w związku ze zmieniającym się otoczeniem instytucjonalnym oraz warunkami życia, nauki i pracy. Zmiana, której symbolem była reforma edukacyjna z 1999 r. wprowadzająca gimnazja, nie ogranicza się do systemu edukacyjnego. Radykalna reorganizacja oświaty stanowiła jedynie element procesów składających się na transformację całego systemu społeczno-ekonomicznego, polegających na porzuceniu socjalistycznej wersji fordyzmu i wdrożeniu postfordowskich zasad organizacji relacji

społecznych. Dynamicznie zmieniały się kultura i obyczajowość, gospodarka i rynek pracy, państwo i administracja publiczna oraz sama kompozycja struktury społecznej. Ludowy habitus reprodukuje się w procesie socjalizacji pierwotnej w wielu miejscach przestał odpowiadać oczekiwaniom zmieniającego się systemu, tracąc zarazem skuteczność w odgrywaniu roli swoistego „autopilota” prowadzącego przez życie jednostki o niższym statusie społeczno-ekonomicznym.

Podobną niespójność stylu edukacyjnego zaobserwowano w materiale badawczym, kiedy przyjrano się wywiadam z przedstawicielami klasy wyższej w województwie warmińsko-mazurskim. Blisko połowa wysokich rangą polityków, profesorów akademickich, przedsiębiorców, dziennikarzy i prawników, z którymi przeprowadzono wywiady, awansowała do regionalnej elity z klasy ludowej, a ich styl edukacyjny, szczególnie kariera szkolna w pierwszych etapach, cechował się familiarnością, praktycyzmem i niechęcią wobec autorytetu. Niemal wszystkie badane osoby awansujące z klasy ludowej po zakończeniu szkoły podstawowej wybierały szkołę praktycznie przygotowującą do zawodu (czasem zasadniczą szkołę zawodową, niekiedy od razu technikum), również podejmowane studia wyższe miały zwykle bardziej praktyczny charakter – nasi rozmówcy zazwyczaj wybierali uczelnie i kierunki techniczne lub rolnicze. W życiu zawodowym, kiedy warunki na to pozwalały, chętnie podejmowali się prowadzenia działalności gospodarczej. Proszeni w wywiadach o powrót do czasów szkolnych, źle wspominali szkołę podstawową, a dobrze zawodową.

B: Jeszcze takie pytanie o przeszłość: czy lubił pan szkołę? Myślę tu głównie o szkole podstawowej.

R: Wie pan, jeśli o szkołę podstawową, to tak szczerze mówiąc nie przepadałem chyba za szkołą. Może to po części było

powodowane... tak się zastanawiam dlaczego, bo później już w technikum to była moja pasja.

[12.CEIK.KW.M.58.profesor]

Zbuntowani „ziomale” wraz z rozwojem kariery szkolnej porzucali wartości i postawy swojej klasy, w coraz większym stopniu akceptując normy kultury dominującej stawali się „kujonami”. Choć zmiana, której doświadczyli, awansując z klasy ludowej do elity, oznaczała transformację równie gwałtowną, jak ta, przez którą od lat 80. przechodził cały polski system społeczno-gospodarczy, to wiele elementów ich stylu życia podążało ścieżkami wdrożonymi w dzieciństwie. Dopiero pokolenie ich dzieci cechuje habitus zharmonizowany zajmowaną pozycją społeczną (co potwierdza wywiad z córką profesora [17.CEIK.KW.K.33.aktivistka NGO]). Na tym jednak kończy się wszelka analogia. Ludowe pochodzenie osób awansujących do elity społecznej mogło w najgorszym razie pozostawiać ślad w ich habitusie, utrudniając pełną asymilację z nowym środowiskiem społecznym lub – w wypadku udanej transformacji stylu życia – narażać na osobiste koszty związane z utratą relacji rodzinnych i przyjacielskich. W przypadku transformacji stylu życia młodego pokolenia klasy ludowej we współczesnej Polsce porażka wiąże się z zagrożeniem, osunięciem w sferę zajmowaną przez tzw. *underclass*, sukces oznacza zaś konieczność pełnej akulturacji do kultury dominującej, bez gwarancji rekompensaty w wymiarze zawodowo-materialnym.

Sytuacja pod pewnymi względami przypomina zmianę opisywaną wcześniej w krajach zachodnich. Pozorna bezklasowość brytyjskiej kultury młodzieżowej okazywała się skutkiem modernizacji opartej na modelu mieszczańskiej rodziny nuklearnej niszczącej fundamenty społeczności robotniczych (*local community*) i przekształcaniu kariery szkolnej w otwarty proces zorientowany na

osiągnięcia. Skłaniało to rodziców do inwestycji w edukację swoich dzieci, postrzeganą jako środek do sukcesu, którego oni sami byli pozbawieni, a skutkowało indywidualizacją odpowiedzialności za porażki w edukacji. Jednak według badaczy zmiany w oświacie:

tylko nieznacznie wpływało to na szkolne doświadczenie klasy robotniczej, która cały czas postrzegała szkołę jako instytucję, gdzie była zmuszana przez obce i zewnętrzne figury autorytetu (którymi byli tradycyjnie „Oni” kultury robotniczej) do przyswajania niepotrzebnej wiedzy (Clarke i Jefferson, 2012, s. 121, zob. też: Hoggart, 1976).

Na Zachodzie jednak proces ten był rozłożony na dziesięciolecia. W krajach postkomunistycznych, takich jak Polska, dekokoletywizacja, deindustrializacja i wymuszony wzrost mobilności przestrzennej doprowadziły do erozji ludowych społeczności lokalnych w ciągu kilku lat, a zachodzące w tym samym czasie zmiany w oświacie oraz na styku systemu edukacyjnego i rynku pracy doprowadziły np. do bezprecedensowego wzrostu aspiracji edukacyjnych w polskim społeczeństwie. W przypadku przedstawicieli klasy ludowej nie towarzyszyło temu rozwijanie kompetencji niezbędnych do dokonywania wyborów edukacyjnych.

Tarcia między nowym porządkiem wyrażonym w ładzie instytucjonalnym a starym wyrażonym w habitusie młodego pokolenia klasy ludowej w Polsce są dużo silniejsze niż te opisywane np. w Wielkiej Brytanii (Ball, 2003), a wewnętrzny konflikt przyniesie rozstrzygnięcie w wartościach i postawach kolejnego pokolenia. Zmiana stylu edukacyjnego, której katalizatorem było wprowadzenie gimnazjów, jest procesem długotrwałym i interreagującym z ewolucją systemu szkolnego oraz jego otoczenia. Te procesy wymagają nie tylko właściwego uchwycenia teoretycznego. Mają one także praktyczne konsekwencje dla formułowania planów badawczych procesów

kompozycji klasowych w społeczeństwach postfordowskich oraz programów reform polityki edukacyjnej.

Tak jak system edukacyjny opisywany przez Stephena J. Balla (2003) różni się od tego krytykowanego przez Bourdieu i Passerona lub Willisa, tak szkoły, do których trafiają młode pokolenia klasy ludowej w Polsce różnią się od szkół sprzed reformy czy z PRL. Na przełomie lat 80. i 90. XX w. na Zachodzie i ponad dekadę później w Polsce nasiliły się procesy selekcji i segregacji powodujące, że ścieżki dzieci z różnych klas przestają się krzyżować. Zarazem jednak zachodzą procesy, które mogą sprawiać wrażenie zacierania się klasowego zróżnicowania stylów edukacyjnych. Opór szkolny (Giroux, 1983) stracił swoje funkcje w reprodukcji pozycji klasy ludowej: deindustrializacja zniszczyła fabryczną kulturę oporu, która jej zwykle towarzyszyła. Samą zaś kulturę oporu przechwycili uczniowie z klasy średniej, dla których stała się ona sposobem wyrażania indywidualizmu i nonkonformizmu. W tym samym czasie dzieci z klasy ludowej zaczęły – w sposób typowy dla klasy średniej – internalizować odpowiedzialność za wybory i osiągnięcia edukacyjne (w ich przypadku najczęściej pomyłki i porażki). Powyższe wnioski opierają się na badaniach jakościowych. Ich potwierdzenie na podstawie analizy dużych zbiorów jest wyzwaniem, jakie należałoby podjąć w ramach kontynuacji pracy nad omawianą tu tematyką.

Wyzwaniem teoretycznym jest połączenie refleksji nad współczesnymi przemianami kapitalizmu i systemu edukacyjnego (autonomizacja poszczególnych systemów, triumf logiki projektowej, indywidualizacja stylów życia itp.) z badaniem problematyki klas społecznych i zaproponowanie na tej podstawie programu badań edukacyjnych. W typowych analizach reprodukcji struktury społecznej przez system edukacyjny pomiarowi i krytyce podlega stopień odtworzenia poziomu wykształcenia rodziców

(uwzględniający zmianę struktury wykształcenia) oraz alokacja jednostek na zmieniającym się rynku pracy. Dla odmiany analizy współczesnego kapitalizmu i systemu edukacyjnego (Tomlinson, 2013), szczególnie odwołujące się do teorii postkonstruktivistycznych (Boltanski i Thevenot, 2006; Cherryholmes, 1988) zazwyczaj dystansują się wobec zainteresowania problematyką klas społecznych, skupiając się raczej na analizie wyodrębnionych porządków działań, sieci społecznych oraz przemian dyskursu i logiki działania instytucji. Połączenie obu nurtów może prowadzić do przeformułowania sposobu ujmowania klas, który odchodziłby od myślenia w kategoriach strukturalnej matrycy, w stronę ujmowania klas i jednostek z klasowo ukształtowanymi dyspozycjami jako aktorów funkcjonujących w ramach specyficznego obszaru społecznej rzeczywistości, jakim jest system oświaty.

System edukacyjny traci funkcje, jakie pełnił w fordyzmie i staje się symulatorem epizodycznego życia w postfordyzmie. Jednak szkoła nie przestała być miejscem gromadzenia kapitałów i zasobów wykorzystywanych przez jednostki w procesach budowania indywidualnej tożsamości oraz wartości osoby. Badanie zachowań, działań, odruchów uruchamianych np. w momentach tzw. prób szkolnych może pozwolić na prześledzenie powiązań między klasowymi dyspozycjami a specyficznymi sposobami życia jednostek na etapie kariery szkolnej, niedających się wyjaśnić jedynie osadzeniem w strukturze społecznej. Takie ujęcie może pozwolić na analizowanie relacji między kapitałami i dyspozycjami klasowymi a specyficznymi obszarami praktyk, a także odkryć efekty, jakie pojawiają się na ich styku zarówno, jeśli chodzi o reprodukcję dystansów klasowych, jak i możliwości ich przekraczania<sup>4</sup>. Przeniesienie punktu

ciężkości w określaniu wartości osoby z instytucji na jednostkę (i momenty przejścia) oznacza konieczność porzucenia perspektywy badania instytucji i populacji na rzecz bardziej indywidualistycznych metod, takich jak badania biograficzne (wywiady biograficzne).

Przed podobnym wyzwaniem stoją krytycy polityki edukacyjnej III RP, którzy chcieliby reformować ją w duchu progresywnym. Jak pokazały omówione wyżej badania, współczesne młode pokolenie klasy ludowej, w przeciwieństwie do chłopów żyjących w II RP czy robotników w PRL, nie jest w stanie wyartykułować swojej wizji szkoły. Podlegający intensywnym przemianom styl edukacyjny tej grupy powoduje, że krytyka szkolnego status quo jest zbyt słabo wyrażana przez rozmówców należących do klasy ludowej i nie ma charakteru realistycznego, czyli pozwalającego na budowanie uniwersalnych roszczeń. Dlatego też w polu edukacyjnym mamy raczej do czynienia z konfliktem wizji szkoły klasy średniej i wyższej. Wiele teorii opisujących procesy reprodukcji straciło na znaczeniu, co oznacza także konieczność rewizji postulowanych kierunków przemian. Odrzucając pesymizm Bourdieu i Passerona, nie możemy zarazem sięgać po rozwiązania krytykowane przez nich samych „populistów pedagogicznych” (Freire, 2007; Willis, 1981), bo one dzisiaj również się nie sprawdzają.

Pomysł takiego przekształcenia instytucji oświatowych, które lepiej osadziłyby je w doświadczeniu życiowym uczniów i nadało bardziej praktyczny charakter (zarówno w ramach edukacji formalnej, jak i pozaformalnej) jest przechwytywany przez inne klasy społeczne. W Polsce może o tym świadczyć np. uruchomienie tzw. szkoły realnej (czyli swoistego technikum lub liceum zawodowego) przez najstarszy i najpopularniejszy w stolicy zespół szkół społecznych przy ul. Bednarskiej; popularność zajęć dodatkowych i rozbudowa

<sup>4</sup> To spostrzeżenie zawdzięczam dyskusjom z Maciejem Gdulą i Mikołajem Lewickim.



segmentu edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Wprowadzenie gimnazjum oraz inne elementy pakietu reform edukacyjnych wprowadzonych po 1999 r. nie spełniły swojej roli w wyrównywaniu szans. Jednak sam postulat likwidacji gimnazjum jest populizmem już nie tylko pedagogicznym, lecz także politycznym. Cofnięcie reformy z 1999 r. nie cofnie przemian kapitalizmu do jego fazy fordowskiej. To właśnie na gruncie postfordowskim wymagają zrozumienia i uznania: kultura klasy ludowej oraz jej styl edukacyjny. I to na nim muszą zostać wypracowane nowe pomysły reformowania instytucji edukacyjnych, które stare rozwiązania zestawiają z nowymi realiami – zarówno po stronie instytucji, jak i jednostek.

### Literatura

- Aronowitz, S. (1981). Preface to the morningside edition. W: P. E. Willis (red.), *Learning to labour: how working class kids get working class jobs* (s. IX–XIII). New York: Columbia University Press.
- Ball, S. J., Bowe, R. i Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52–78.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*. London: Routledge–Falmer.
- Bilińska-Suchanek, E. (2003). *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Impuls.
- Boltanski, L. i Chiapello, E. (2005). *The new spirit of capitalism*. London: Verso.
- Boltanski, L. i Thévenot, L. (2006). *On justification: economies of worth*. Princeton–Oxford: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*. Warszawa: Scholar.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.-C. (1990). *Reprodukcja, Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bowles, S. i Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. London–Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Burawoy, M. i Holdt, K. von (2012). *Conversations with Bourdieu – The Johannesburg Moment*. Johannesburg: University of the Witwatersrand Press.
- Chałasiński, J. (1984). *Młode pokolenie chłopów: procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce (t. 4: O chłopską szkołę)*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism: poststructural investigations in education*. New York: Teachers College.
- Clarke, J. i Jefferson, T. (2012). Kultura młodzieżowa klasy robotniczej. W: M. Wróblewski (red.), *Kultura i hegemonia. Antologia tekstów szkoły z Birmingham* (s. 115–144). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Collins, R. (1979). *The credential society: a historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Cremin, L. A. (1964). *The transformation of the school progressivism in American education 1876–1957*. New York: Vintage Books.
- Davis, K. i Moore, W. (2006). O niektórych zasadach uwarstwienia. W: A. Jasińska-Kania, L. M. Nijkowski, J. Szacki i M. Ziółkowski (wyb. i oprac.), *Współczesne teorie socjologiczne* (t. 1, s. 404–413). Warszawa: Scholar.
- Dolata, R. (2009). Cicha rewolucja w polskiej oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach. W: B. Niemierko i M. K. Szmigiel (red.), *Badania międzynarodowe i zagraniczne wzory w diagnostyce edukacyjnej* (s. 111–123). [Materiały z XV Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej]. Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Dolata, R. (2013). *Międzyskolne różnicowanie wyników nauczania na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum. Raport podsumowujący*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Domański, H. (2002). Kształcenie córek i synów. *Res Publica Nowa*, 11, 43–48.
- Dunn, E. (2008). *Prywatyzując Polskę. O bobofrutach, wielkim biznesie i restrukturyzacji pracy*. Warszawa: Krytyka Polityczna.
- Fatya, B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy: antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży.
- Federowicz, M. i Sitek, M. (red.). (2011). *Raport o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

- Gardawski, J. (2009). Wstęp. W: J. Gardawski (red.), *Polacy pracujący a kryzys fordyzmu* (s. 15–50). Warszawa: Scholar.
- Gdula, M. i Sadura, P. (2012). *Style życia i porządek klasowy w Polsce*. Warszawa: Scholar.
- Gdula, M., Lewicki, M. i Sadura, P. (2015). *Praktyki kulturowe klasy ludowej w Polsce*. Warszawa: Instytut Studiów Zaawansowanych.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition, ideology, culture and the process of schooling*. South Hadley: Bergin and Garvey.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: an inquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell.
- Hoggart, R. (1976). *Spojrzenie na kulturę robotniczą w Anglii*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Murawska, K. (2013). *Trzy wizje uniwersytetu. Klasowe style studiowania na Uniwersytecie Warszawskim*. [Nieopublikowana praca magisterska]. Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297–318.
- Pilot, M. (2012). *Nowy matecznik*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Szafranec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szkudlarek, T. (2007). Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności. W: J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych* (s. 31–52). Warszawa: Eneteia.
- Tomlinson, M. (2013). *Education, work and identity: themes and perspectives*. London–New York: Bloomsbury Academic.
- Wasielewski, K. (2006). Społeczne zróżnicowanie uniwersytetu. Młodzież wiejska i wielkomiejska na UMK w Toruniu. *Studia Socjologiczne*, 1, 119–154.
- Willis, P. E. (1981). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wright, E. O. (1997). *Class counts: comparative studies in class analysis*. Cambridge–New York–Paris: Cambridge University Press.
- Zahorska, M. (2011). Polski „boom edukacyjny” i jego następstwa. W: M. Bucholc, S. Mandes, T. Szawiel i J. Wawrzyniak (red.), *Polska po 20 latach wolności* (s. 175–199). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zahorska, M. (red.). (2012). *Zawirowania systemu edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zawistowska, A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa: Scholar.