



„Wychowanie w Rodzinie” t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 23.10.2018 r. – przyjęty: 06.12.2018 r.

Anna SOBCZAK*

Parentokracja i konstruowanie nierówności edukacyjno-społecznych

Parentocracy and construction of educational and social inequalities

Streszczenie

Cel: Celem artykułu jest próba wyjaśnienia czym jest ideologia parentokracji oraz opisu jej wpływu na edukacyjne i społeczne funkcjonowanie jednostek, w szczególności w warunkach współczesnego masowego kształcenia, również na poziomie akademickim.

Metody: W pracy wykorzystano metodę analizy oraz syntezy źródeł literaturowych.

Wyniki: Można wyróżnić trzy możliwe sposoby myślenia o parentokracji, na jakie składają się wybory dokonywane przez rodziców dotyczące uczestnictwa ich dzieci w procesie edukacji, socjalizacja w rodzinie i okres „poedukacyjny” związany z wejściem absolwentów na rynek pracy, w którym dużą rolę odgrywa kapitał społeczny rodziców.

Wnioski: Obecnie jednym z ważnych źródeł tworzenia się nierówności edukacyjno-społecznych jest rodzina, a konkretnie rodzice i posiadane przez nich zasoby, które mogą wykorzystać, aby zapewnić odpowiednie kształcenie swoim dzieciom.

Słowa kluczowe: rodzina, edukacja, dzieci, parentokracja, nierówności społeczne.

* e-mail: sobczak.anna.@amu.edu.pl

Zakład Socjologii Edukacji, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska. ORCID: 0000-0002-6174-9045.

Abstract

Aim: The aim of the article is to try to explain what is the ideology of parentocracy and describe its impact on the educational and social functioning of individuals, in particular in the conditions of modern mass education, also at the academic level.

Methods: In this paper the method of analysis and synthesis of literature sources was used.

Results: Three possible ways of thinking about parentocracy can be distinguished, which include choices made by parents regarding their children's participation in the education process, socialization in the family and the "post-educational" period associated with the entry of graduates into the labour market, in which parents' social capital plays a significant role.

Conclusions: Currently one of the important sources of educational and social inequality is the family, and more specifically parents and their resources, which they can use to ensure a proper education for their children.

Keywords: family, education, children, parentocracy, social inequalities.

We współczesnej edukacji w większości krajów świata nie istnieją żadne bariery formalno-prawne, które uniemożliwiłyby podjęcie kształcenia osobom pochodzącym z klas lub grup społecznych dyskryminowanych w poprzednich epokach (klasa robotnicza, kobiety, mniejszości etniczne czy rasowe). Możemy (szczególnie w kontekście tzw. kryzysu demograficznego) mówić dziś zatem wręcz o „nieograniczonym” dostępie do edukacji na wszystkich szczeblach szkolnictwa. Geneza tego zjawiska związana jest z rozpoczętym w XIX wieku procesem demokratyzacji edukacji, który objął na początku poziom szkoły elementarnej¹. Z kolei po II wojnie światowej nastąpiło stopniowe przekształcanie elitarnego dotychczas szkolnictwa średnie i wyższego w system egalitarny, co w znacznym stopniu było spowodowane rozwojem ekonomicznym oraz technologicznym i związanym z nim zwiększonym zapotrzebowaniem rynku pracy na osoby z wyższym wykształceniem².

Mogłoby się wydawać, iż w konsekwencji upowszechnienia szkolnictwa zmniejszą się znacznie lub całkowicie przestaną istnieć nierówności społeczne w edukacji, jako że u podstaw idei powszechnej, dostępnej dla wszystkich edukacji leży przede wszystkim założenie wyrównywania szans edukacyjnych jednostek pochodzących z niższych warstw społecznych. Zależność taka jednak nie wystąpiła, a ponadto, jak słusznie zauważa Roman Dolata, „[...] upowszechnienie jakiegoś poziomu edukacji w sposób nieubłagany prowadzi do jego różni-

¹ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 161, cyt. za: P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach, Kielce – Myślenice 2012, s. 17.

² M. Dybaś, A. Dziemianowicz-Bąk, M. Krawczyk-Radwan, D. Walczak, *Szkolnictwo wyższe*, [w:] M. Federowicz, A. Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 122.

cowania się³, to znaczy, iż w coraz większym stopniu zaczyna on stratyfikować się na takie również instytucjonalne formy kształcenia, które dają nierówne szanse na przyszłość w uczestniczących w nich grupom czy jednostkom. Obecnie jednym z ważnych źródeł tworzenia się wspomnianych nierówności jest rodzina, a konkretnie rodzice i posiadane przez nich zasoby, które w zależności od ich wielkości mogą zainwestować w celu zapewnienia odpowiedniego kształcenia swoim dzieciom. Dlatego też nowym „symbolem” nierówności stają się rodzaje środków, którymi dysponują rodzice i które mogą wykorzystać, aby zagwarantować zarówno uprzywilejowaną „pozycję startową”, jak i dalszą strukturalną przewagę w życiu społecznym swoim dzieciom⁴. Wskazuje to na zwiększającą się we współczesnej rzeczywistości rolę rodziców w edukacyjnym oraz zawodowym sukcesie jednostek. W literaturze przedmiotu określane jest to mianem „parentokracji”, która stanowić będzie przedmiot moich rozważań. Celem artykułu jest próba opisanego zjawiska, a także jego implikacji dla edukacyjnego oraz społecznego funkcjonowania jednostek, analizowanego w szczególności w warunkach masowego kształcenia, również na poziomie akademickim.

Możemy wyróżnić trzy sposoby myślenia o parentokracji, które nadają jej w pewnym sensie odmienne znaczenie, chociaż ostatecznie, jak wykażę w moim artykule, przynoszą te same konsekwencje. Na pierwszy z nich składają się mikrodziałania związane z wyborami dokonywanymi przez rodziców, które dotyczą uczestnictwa ich dzieci w procesie edukacji.

Drugi sposób myślenia o parentokracji definiować można w kategoriach socjalizacji w rodzinie polegającej – według Pierre’a Bourdieu – na przekazywaniu wartości akceptowanych przez rodzinę, tworzący tak zwany habitus, co stanowi element reprodukcji kulturowej. Trzeci związany jest z okresem „poedukacyjnym”, a więc tranzycją absolwentów szkół średnich i wyższych na rynek pracy i odnosi się do zdeterminowanych w dużym stopniu przez układy rodzinne możliwości wykorzystania posiadanego wykształcenia (dyplomu) na rynku pracy. Zanim jednak przejdę do omówienia trzech kontekstów definiowania współcześnie obowiązującej ideologii parentokracji, przybliżę jej genezę.

Pojęcie „parentokracja” zostało po raz pierwszy użyte przez brytyjskiego socjologa edukacji Philipp’a Browna w roku 1990, który w ten sposób zwrócił uwagę na coraz większy wpływ rodziców na procesy selekcji w edukacji w Wielkiej Brytanii⁵. W swojej pracy poświęconej parentokracji wskazał on na

³ R. Dolata, *Szkola – segregacja – nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 60.

⁴ R. Drozdowicz, *Prze-porządkowanie społecznych nierówności*, [w:] A. Sakson (red.), *Porządek społeczny a wyzwania współczesności*, Poznań 2005, cyt. za: W. Segiet, *Rodzina w relacji ze szkołą. Zasadnicze wątki, wybrane inspiracje*, [w:] J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 463.

⁵ C.E. Barrett DeWiele, J.D. Edgerton, *Parentocracy Revisited: Still a Relevant Concept for Understanding Middle Class Educational Advantage*, „Interchange” 2016, nr 47, s. 190.

kolejno obowiązujące ideologie, które zaistniały w historii edukacji w Wielkiej Brytanii od końca wieku XIX. Określił je jako „trzy fale”. Pierwsza z nich to upowszechnienie szkolnictwa i masowa edukacja dla osób wywodzących się z klasy pracującej⁶. Druga fala, mająca miejsce w XX wieku, charakteryzowała się odejściem od roli pochodzenia społecznego w osiągnięciach edukacyjnych i zwrócenia w kierunku merytokratycznych zasad, według których to indywidualne osiągnięcia są najważniejsze. Przy czym, Philipp Brown zaznaczył, iż „[...] merytokracja nigdy nie obiecywała równości, tylko [wskazywała – wtrąc. A.S.] że nierówności powinny być sprawiedliwie rozdzielane”⁷. Ideologia drugiej fali odnosiła się także do zmiany w systemie edukacji opisywanej w kategoriach ruchliwości społecznej, która nie była jednak spowodowana ideologicznym dążeniem do wyrównywania społecznych nierówności, a koniecznością edukacyjnej ekspansji w celu rozwoju brytyjskiej gospodarki⁸. Można stwierdzić, że wtedy też nastąpiło przejście od koncepcji ruchliwości sponsorowanej Ralph’a Turner’a, według której to obecna elita nadaje jednostkom status społeczny, a więc proces selekcji jest kontrolowany⁹ (wybrani mają przywilej kształcenia się w odrębnych placówkach szkolnych, które nie są dostępne dla osób nieposiadających określonych listów uwierzytelniających¹⁰) do ruchliwości o charakterze konkurencyjnym. Zakłada, iż uzyskanie wysokiego statusu społecznego oraz dobrze płatnych zawodów następuje w procesie „otwartej” rywalizacji w ramach systemu edukacji¹¹, przy czym, szanse na sukces są takie same dla każdego dziecka¹². Trzecia, ostatnia już fala, odnosząca się do pierwszego znaczenia kategorii parentokracji, oznacza wzrost roli rodziców i ich praw w edukacyjnych losach ich dzieci, co Philipp Brown opisuje w następujący sposób: „[...] tym, co wyróżnia «trzecią falę», jest przejście do systemu, w którym edukacja, jaką otrzymuje dziecko, musi odpowiadać bogactwu i życzeniom rodziców, a nie umiejętnościom i wysiłkom uczniów.” i dodaje, że w konsekwencji tego nastąpiło przejście od ideologii merytokracji do ideologii parentokracji¹³, w której to

⁶ P. Brown, *The ‘third wave’: Education and the ideology of parentocracy*, „British Journal of Sociology of Education” 1990, nr 11(1), s. 65.

⁷ Tamże, s. 69.

⁸ Tamże, s. 69–70.

⁹ R.H. Turner, *Sponsored and contest mobility and the school system*, [w:] E. Hopper (red.), *Readings in the theory of educational system*, London 1971, s. 74, cyt. za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994, s. 23.

¹⁰ M. Huberman, *Learning, democratizing and deschooling*, [w:] I. Lister (red.), *Deschooling*, Cambridge 1974, s. 47, cyt. za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory...*, dz. cyt., s. 23.

¹¹ R.H. Turner, *Sponsored and contest...*, dz. cyt., s. 74, cyt. za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory...*, dz. cyt., s. 23.

¹² M. Huberman, *Learning, democratizing and deschooling*, [w:] I. Lister (red.), *Deschooling*, Cambridge 1974, s. 47, cyt. za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory...*, dz. cyt., s. 23.

¹³ P. Brown, *The ‘third wave’...*, dz. cyt., s. 65.

rodzice, a także ich zasoby i pozycja społeczna decydują w znacznym stopniu o sukcesie społeczno-zawodowym swojego potomstwa.

Zaznaczyć należy, iż wyłonienie się ideologii parentokracji związane jest przede wszystkim z licznymi zmianami, jakie zaszły w życiu społeczeństw zachodnich w ostatnim czasie, a w szczególności ze wzrostem konsumpcjonizmu, który objął także sferę edukacji. Można też mówić o prywatyzacji oraz komercjalizacji zasobów społecznych. Na proces ten wpłynęła neoliberalna polityka, której zwolennicy przekonywali, że silny rynek powinien być wolny od ingerencji władz publicznych¹⁴. Miało to podnieść jakość szkolnictwa, zgodnie z założeniem ideologii neoliberalizmu mówiącego o tym, iż mechanizmy rynkowe są działaniami korzystnie wpływającymi na funkcjonowanie systemu edukacji. Nieodłącznym elementem tej wizji jest przekonanie, iż quasi-rynek w edukacji wytworzy „zdrową rywalizację” między placówkami szkolnymi, co przełoży się na wzrost jakości usług edukacyjnych¹⁵. W rezultacie edukacja czy też opieka medyczna, które dotąd były zarządzane przez aparat państwowy, zaczęła podlegać zasadom wolnego rynku. Innymi słowy, edukacja publiczna stała się „urynkowiona”. Proces ten odnosi się do zastosowanie zasad rynkowych w edukacji, takich jak wolna konkurencja, deregulacja oraz stratyfikacja w szkołach publicznych¹⁶. Spowodowało to pojawienie się szerokiego wachlarza edukacyjnych możliwości, który oferowany jest zarówno przez podmioty publiczne, jak i całkowicie prywatne, w których, prócz obowiązkowego programu nauczania, oferowane są dodatkowe kursy, a także inne liczne zajęcia pozalekcyjne (niemal zawsze odpłatne). Umożliwiło to rodzicom, którzy posiadają odpowiednie kapitały na korzystanie z tychże „dobrodziejstw” wolnego rynku i dokonywanie odpowiednich wyborów edukacyjnych dla swoich dzieci w celu zapewnienia im przewagi nad innymi jednostkami oraz wysokiej przyszłej pozycji społecznej. Wprowadzenie zasad wolnego rynku do edukacji było zatem kluczowe w stworzeniu silnych fundamentów dla pojawienia się specyficznej władzy rodziców w sferze edukacji¹⁷, którzy od tego momentu dla dobra swoich dzieci mogli angażować posiadane przez siebie zasoby kulturowe, społeczne oraz ekonomiczne w wolnorynkowej edukacyjnej rywalizacji pomiędzy jednostkami. Potwierdzeniem tego mogą być słowa Corrine E. Barrett DeWiele oraz Jason D. Edgerton, którzy wskazują, iż „[...] biorąc pod uwagę coraz bardziej konkurencyjne rynki

¹⁴ S. Conway, *The Reproduction of Exclusion and Disadvantage: Symbolic Violence and Social Class Inequalities in Parental Choice? of Secondary Education*, „Sociological Research Online” 1997, nr 2(4), s. 1, por. źródło: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.5153/sro.129> [dostęp: 04.12.2018].

¹⁵ R. Nawrocki, *W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji. Pomiędzy kategorią wolności a kategorią sprawiedliwości*, [w:] A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek (red.), *Różnice. Edukacja, Inkluzje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 72.

¹⁶ L. Bartlett, M. Frederick, T. Gulbrandsen, E. Murillo, *The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends*, „Anthropology & Education Quarterly” 2002, nr 33(1), s. 1.

¹⁷ R. Nawrocki, *W poszukiwaniu optymalnego...*, dz. cyt., s. 72.

edukacyjne i zawodowe w związku z globalizacją gospodarki na przełomie tysięcy, rosnący segment rodziców z klasy średniej nie był zadowolony z faktu istnienia niepewności sukcesu swoich dzieci” w imię merytokratycznych zasad społecznych, mówiących o otwartej rywalizacji w ramach systemu edukacji¹⁸. Zaczęli więc oni poszukiwać sposobów na zapewnienie swoim dzieciom przewagi konkurencyjnej i zorientowanego na sukces startu na rynku pracy, a wpływ na to miało także rosnące znaczenie indywidualizmu, emancypacji oraz przedsiębiorczości¹⁹. Tak więc z powyższych analiz wyłania się – jak już stwierdzono – pierwszy ze wspomnianych sposobów myślenia o ideologii parentokracji, który odnosi się do wyborów rodziców dotyczących edukacji ich dzieci. W warunkach neoliberalnego społeczeństwa rodzice stali się w pewnym sensie konsumentami, którzy w warunkach globalnego, otwartego rynku dążą do maksymalizacji zysków z pobieranej edukacji przez swoje potomstwo poprzez wybieranie i „kupowanie” najlepszych możliwości edukacyjnych dla swojego potomstwa. David pisze, że „[...] mieli oni stać się kluczowymi sędziami jakości i adekwatności standardów edukacyjnych, a nie edukacyjnych profesjonalistów lub dostawców”²⁰. Sens ideologii parentokracji, definiowanej jako rodzicielski wybór, doskonale oddają słowa Conway’a, który wskazuje, że jest ona:

„[...] symboliczną manifestacją, która służy do maskowania produkcji i reprodukcji strukturalnych nierówności społecznych; oznacza to, że symbolizuje ona wybór i dlatego uniemożliwia wybór osobom pokrzywdzonym z powodu braku ekonomicznych i koncepcyjnych zdolności do «gry w wybory»”²¹.

Warto także przytoczyć słowa Corinne E. Barrett Dewiele i Jason D. Edgerton, którzy wskazują, iż „[...] parentokracja, pod każdą inną nazwą, jest rodzicielskim wyborem, preferencją, upoważnieniem, uprawnieniem lub mocą”²². Świadczy to o zupełnie nowej roli rodzica w procesie kształcenia jednostki, który uzyskał prawo, a także liczne sposobności na angażowanie się w edukację swoich dzieci oraz kształtowania środowiska szkolnego poprzez dokonywanie „najlepszych” wyborów edukacyjnych dla swojego potomstwa²³. Zaznaczyć przy tym jednak należy, że mimo iż obecnie istnieje założenie równych szans w dostępie do edukacyjnego rynku, to nie wszyscy rodzice posiadają takie same kompetencje kulturowe, a także zasoby finansowe, by w jednakowym stopniu angażować się w kształcenie swoich dzieci. W konsekwencji tego między poszczególnymi klasami społecznymi rośnie „przepaść” w zakresie szans

¹⁸ C.E. Barrett DeWiele, J.D. Edgerton, *Parentocracy Revisited: Still...*, dz. cyt., s. 190.

¹⁹ D. Uryga, M. Wiat, *Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3(57), s. 219.

²⁰ M. David, *Parents, gender and educational reform, Polity*, Cambridge 1993, s. 272, cyt. za: C.E. Barrett DeWiele, J.D. Edgerton, *Parentocracy Revisited: Still...*, dz. cyt., s. 191.

²¹ S. Conway, *The Reproduction of...*, dz. cyt., s. 2.

²² C.E. Barrett DeWiele, J.D. Edgerton, *Parentocracy Revisited: Still...*, dz. cyt., s. 192.

²³ D. Uryga, M. Wiat, *Quasi-szkoły – nowe...*, dz. cyt., s. 219.

uzyskania wysokiego statusu społecznego, które coraz w większym stopniu zależą od kapitału statusu społecznego, kulturowego oraz ekonomicznego rodziny²⁴. Słuszne wydaje się przytoczenie słów Waldemara Segieta, który zauważa, iż:

„[...] dobra szkoła z dobrą reputacją staje się swoistym towarem i przedmiotem inwestycyjnym a najwięcej zyskują ci, którzy rozpoznali zasady gry na «giełdzie edukacyjnej». Rodzice, aby zakończyć ją na plusie, inwestują w rozwój dzieci celem ich ochrony przed bezrobociem, niepewnością na rynku pracy [...]»²⁵.

Podkreślić w tym miejscu trzeba, iż zaangażowanie rodziców z różnych klas społecznych w edukację ich dzieci nie jest takie samo, na co wskazują w swoich pracach liczni badacze tego zagadnienia. Piotr Mikiewicz podkreśla, iż „[...] kluczowe jest tu posiadanie kompetencji kulturowych, które umożliwiają dokonywanie wyboru i zabieranie głosu w sprawach edukacji”²⁶. Autor za Ball'em wskazuje także, iż:

„[...] jeżeli traktujemy szkołę jako arenę, na której rodzice i dzieci niczym drużyny rywalizują o rzadkie nagrody, wówczas zauważymy, że wiele dzieci jest obciążonych brakiem wiedzy, możliwości dokonania rozpoznania oraz brakiem zainteresowania ich rodziców”²⁷.

Badania potwierdzają, iż rodzice z klasy pracującej zazwyczaj nie wybierają dla swoich dzieci szkoły innej niż ta lokalna, związane jest to z faktem braku umiejętności w zakresie tego typu wyborów, a także, jak wskazuje Conway, decyzje edukacyjne „[...] po prostu nie mieszczą się w ich społecznych horyzontach”²⁸. Powodem zainteresowania inną szkołą niż ta, która znajduje się w pobliżu są również koszty, jakie trzeba by było ponieść z powodu uczęszczania dziecka do placówki znacznie oddalonej od miejsca zamieszkania²⁹. Rodzice pochodzący z klasy średniej dysponują takimi zasobami, jak: wyższy z reguły poziom wykształcenia, wyższe przychody, większa wiedza odnośnie do funkcjonowania systemu edukacyjnego, większa sieć kontaktów oraz wsparcia społecznego³⁰, a także styl i język komunikacji odpowiedni do utrzymywania relacji

²⁴ B. Śliwerski, *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży w społeczeństwie nieegalitarnym*, „Nowa Szkoła” 1999, nr 7, cyt. za: W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 118.

²⁵ W. Segiet, *O związku edukacji...*, dz. cyt., s. 118.

²⁶ P. Mikiewicz, *Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji*, „Rocznik Lubuski” 2008, nr 34 (1), s. 18.

²⁷ S. Ball, *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*, Routledge Falmer, London 2003, s. 77, cyt. za: P. Mikiewicz, *Dlaczego elitarne szkoły...*, dz. cyt., s. 18.

²⁸ S. Conway, *The Reproduction of...*, dz. cyt., s. 4.

²⁹ Tamże, s. 6.

³⁰ J. Blackmore, K. Hutchison, *Ambivalent relations: The 'tricky footwork' of parental involvement in school communities*, „International Journal of Inclusive Education” 2010, nr 14(5), s. 515, cyt. za: C.E. Barrett DeWiele, J.D. Edgerton, *Parentocracy Revisited: Still...*, dz. cyt., s. 199.

z pedagogami. Pozwala im to na „mądre” angażowanie się w edukację swoich dzieci i kierowanie ich na ścieżkę prowadzącą wprost ku zawodowo-społecznemu sukcesowi, poprzez na przykład zapewnienie dziecku możliwości kształcenia w elitarnych szkołach³¹ lub też liczne pozaszkolne zajęcia dodatkowe, a więc stwarzanie nie tylko sposobności od najmłodszych lat szkolnych na wysokiej jakości i wszechstronną edukację, która zaprocentuje w przyszłości, ale i socjalizację w środowisku wysoce wyselekcjonowanym. Jednym z przykładów angażowania się rodziców z klasy średniej, poprzez edukacyjne wybory służące konkurencyjnemu rozwojowi ich dzieci, jest zjawisko określane jako „soccer mom” („piłkarska mamusia”). Dotyczy ono amerykańskiej matki, pochodzącej z klasy średniej, która zamieszkuje bogate przedmieście i zapewnia oraz organizuje swoim dzieciom możliwości uczestnictwa w pozaszkolnych zajęciach dodatkowych, również tych sportowych, poświęcając na to wiele czasu. Zbyszko Melosik, odwołując się do rozważań Lisy Swanson na temat „soccer mom” wskazuje, iż jest ona:

„[...] nieustannie zajęta i przepracowana, spędza każdego dnia wiele godzin w samochodzie, poświęcając się dla dzieci – odwożąc je na owe zajęcia i czekając na ich zakończenie”³².

Stwierdzić zatem należy, iż różne grupy społeczne angażują się w edukację i szeroko pojęty rozwój swoich dzieci w różnym stopniu, co wynika z wyznawanych przez ich członków wartości, przekonań, a także posiadanej wiedzy i zasobów finansowych³³.

Istotę drugiego sposobu myślenia o ideologii parentokracji można zatem definiować w kontekście koncepcji Bourdieu mówiącej o tym, że to rodzina i posiadane przez nią kapitały: kulturowy, ekonomiczny oraz społeczny decydują o losach życiowych dziecka. Zapewnienie odpowiedniej edukacji swoim potomkom zależy od ilości bądź też „jakości” tychże kapitałów, które są przekazywane przez rodziców. Kapitał ekonomiczny (materialny) to wszystkie rzeczy transferowalne na pieniądze, o kapitale społecznym stanowi natomiast zakres oraz jakość sieci powiązań społecznych, wreszcie na kapitał kulturowy składają się nabyte kompetencje i umiejętności oraz ze zinstytucjonalizowanych (świadectwa szkolne, tytuły) oraz uprzedmiotowionych (obrazy, książki) form. Przy czym, największą rolę odgrywa dany poziom oraz typ wyposażenia kulturowego, który określany jest przez Bourdieu habitusem³⁴, odnoszący się do całości dyspozycji poznawczych i kompetencji człowieka oraz systemu wartości i „smaków kultu-

³¹ C.E. Barrett DeWiele, J.D. Edgerton, *Parentocracy Revisited: Still...*, dz. cyt., s. 199.

³² L. Swanson, *Complicating the „Soccer Mom”: The Cultural Politics of Forming Class-Based Identity, Distinction, and Necessity*, „Research Quarterly for Exercise and Sport” 2009, nr 80(2), s. 345–354, cyt. za: Z. Melosik, *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 127.

³³ S. Conway, *The Reproduction of...*, dz. cyt., s. 5–6.

³⁴ E. Liebau, *Gesellschaftliches Subjekt Und Erziehung*, Weinheim/München: Juventa 1987, s. 63, cyt. za: W. Segiet, *O związku edukacji...*, dz. cyt., s. 78.

rowych”³⁵. Według Bourdieu habitus pełni bardzo ważną funkcję w przekazywaniu władzy oraz przywilejów, a więc ma priorytetowe znaczenie w procesie reprodukcji społecznej³⁶. Wobec tego na sukces edukacyjny oraz zawodowy i pozycję w hierarchii społecznej jednostki wpływa środowisko, w którym była ona socjalizowana, przy czym to, co zostanie jej wpojone w okresie dzieciństwa oraz młodości nie zależy od jej woli oraz świadomych wyborów³⁷. Można więc stwierdzić, iż habitus to pewnego rodzaju prawa lub też zasady gry społecznej. Według Bourdieu to właśnie warunki życia mają główny wpływ na kształtowanie habitusów, które po przeniknięciu w różne sfery ludzkiego funkcjonowania, tworzą pewne konfiguracje kulturowe określane jako style życia³⁸. Odnosząc się przy tym do ideologii parentokracji stwierdzić należy, iż rodzice pochodzący z klasy średniej posiadają większy kapitał ekonomiczny, społeczny oraz kulturowy, a także wytwarzają odpowiedni habitus, dzięki czemu mogą torować drogę swojemu potomstwu do osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej poprzez odpowiednią socjalizację, zadbanie o wysoką jakość edukacji i zapewnienie od najmłodszych lat szkolnych społecznych koneksji w przeciwieństwie do klasy pracującej, która nie dysponuje takimi zasobami. Mikiewicz podkreśla, iż:

„[...] rodzice z klasy średniej [dzięki swoim kompetencjom kulturowym – wtrąc. A.S.] zdają sobie sprawę z wagi edukacji, zatem «przejmują się nią». Działania podejmowane na tym gruncie, oprócz zapewnienia przyszłości dzieciom, mają na celu wyraźne oddzielenie uzurpatorów z klas niższych – zbudowanie i utrzymanie granicy”³⁹.

Jednym z kluczowych do tego narzędzi jest system edukacyjny, bowiem edukacja jest procesem, w którym klasa rządząca swoją władzę realizuje w sposób symboliczny – elementy właściwego dla niej habitusu są honorowane oraz nagradzane, w sytuacji gdy elementy odpowiadające habitusom innych klas traktowane są jako szkolne porażki⁴⁰. Melosik podkreśla, że z rozważań Bourdieu wynika, iż: „[...]

³⁵ Por.: G. Davey, *Using Bourdieu's Concept of Habitus to Explore Narratives of Transition*, „European Educational Research Journal” 2009, nr 8(2); A. Matuchniak-Krasuska, *Koncepcja habitusu u Pierre'a Bourdieu*, „Hybris” 2015, nr 31.

³⁶ P. Bourdieu, *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, [w:] K. Karabel, A.H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York 1977, cyt. za: S. Conway, *The Reproduction of...*, dz. cyt., s. 3.

³⁷ D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 31.

³⁸ P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 13, cyt. za: A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2011, nr 4(187), s. 294.

³⁹ P. Mikiewicz, *Dlaczego elitarne szkoły...*, dz. cyt., s. 18.

⁴⁰ E. Baldwin, B. Longhurst, S. Mccracken, M. Ogborn, G. Smith, *Wstęp do kulturoznawstwa*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2007, s. 138, cyt. za: A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako...*, dz. cyt., s. 294.

w trakcie edukacji szkolnej dzieci z klas wyższych [...] z uwagi na swoje praktykujące kulturę wysoką środowisko rodzinne mają zasadniczą przewagę nad dziećmi z klas niższych”, gdyż „kultura szkolna oraz świadomość nauczycieli są przesycone przekonaniem o wyższości kultury (wysokiej), która to właśnie jest dla tych dzieci „rodzinnie naturalna”, tworząc codzienny klimat ich socjalizacji⁴¹. Innymi słowy, wartości klasy dominującej są przez system edukacji traktowane jako nadrzędne i naturalne co sprawia, że szkoła jest miejscem „przemocy symbolicznej”⁴². Można zatem za Agnieszką Suchocką stwierdzić, iż habitus:

„[...] determinuje [...] postępowanie człowieka i określa sposób działania w grze o charakterze symbolicznym. Przemoc symboliczna to nic innego jak ścieranie się habitusów”⁴³.

Zgodnie z tym proces socjalizacji i przekazywanie odpowiedniego habitusu przez rodziców, a także dokonywane przez nich wybory odnośnie do formy, miejsca czy też poziomu edukacji dzieci, które są w zasięgu finansowym oraz kulturowym klasy średniej, stanowi egzemplifikację przemocy symbolicznej wobec niższych klas społecznych⁴⁴.

Wreszcie trzeci sposób myślenia o współczesnej ideologii parentokracji odnosi się do okresu „poedukacyjnego”, w którym to kapitał społeczny rodziców, a więc ich sieć kontaktów społecznych w znacznym stopniu determinują możliwość wykorzystania uzyskanego wykształcenia – dyplomu na rynku pracy. Jest to obecnie niezwykle istotna kwestia w definiowaniu możliwości osiągnięcia sukcesu społeczno-zawodowego przez absolwentów, w szczególności absolwentów szkół wyższych, jako że mamy dziś do czynienia ze zjawiskiem przededukowania społeczeństwa oraz inflacji dyplomu akademickiego.

Przededukowanie społeczeństwa dotyczy sytuacji, w której nie występuje korelacja pomiędzy istniejącą strukturą zawodową oraz potrzebami rynku pracy a strukturą absolwentów szkół wyższych⁴⁵. Koji Ueno i Alexandra Krause definiują więc pojęcie przededukowania (ang. *overeducation*) jako „[...] formę niedopasowania edukacji i zawodu, która reprezentuje nadmiar wykształcenia dla konkretnego zawodu”⁴⁶. Współcześnie więc, uwzględniając ekonomiczne i strukturalne uwarunkowania rynku pracy, mamy do czynienia z nadwyżką absolwentów – liczba osób posiadających dyplom szkoły wyższej przewyższa zapo-

⁴¹ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 33.

⁴² D. Blackledge, B. Hunt, *Sociological Interpretations of Education*, London 1985, s. 164, cyt. za: Z. Melosik, *Kultura popularna i...*, dz. cyt., s. 32.

⁴³ A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako...*, dz. cyt., s. 294.

⁴⁴ S. Conway, *The Reproduction of...*, dz. cyt., s. 2.

⁴⁵ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 135.

⁴⁶ K. Ueno, A. Krause, *Overeducation, perceived career progress, and work satisfaction in young adulthood*, „Research in Social Stratification and Mobility” 2018, nr 55, s. 51.

trzebowanie społeczeństwa w tym zakresie, co skutkuje inflacją dyplomu, a także powoduje, że część osób zmuszona jest do podjęcia pracy poniżej swoich kwalifikacji oraz formalnych kredencjałów⁴⁷. W warunkach przededukowania społeczeństwa oraz inflacji dyplomu akademickiego parentokracja coraz częściej zastępuje ideologię merytokracji, gdyż obecnie to rodzice, poprzez ich zaplecze finansowe, sieć kontaktów oraz mądrość życiową mają większy wpływ na sukces społeczno-zawodowy swoich dzieci aniżeli dyplom akademicki⁴⁸. Dlatego też współcześnie w wielu przypadkach sukces poszczególnej jednostki zależy od społecznych koneksji rodziców. Melosik pisze o tym tak: „[...] w sytuacji inflacji dyplomów ponownie nabiera znaczenie pochodzenie społeczne i związany z nim kapitał społeczny absolwenta”. Występuje przy tym paradoksalne zjawisko, które nazwałbym «powrotem do pochodzenia społecznego» w determinowaniu sukcesu życiowego. W okresie demokratyzacji edukacji traciło ono stopniowo znaczenie, w sytuacji przededukowania i inflacji dyplomu zaczyna on ponownie odgrywać rolę decydującą⁴⁹. Innymi słowy, dzieci rodziców posiadających wysoki status społeczny mają większe możliwości wykorzystania swojego dyplomu w walce o sukces zawodowy, niż inne dzieci. Przedstawiając ten problem bardziej obrazowo, można stwierdzić, iż w przypadku synów i córek lekarzy, prawników, profesorów czy menedżerów wyższego szczebla dyplom takich uczelni, jak Harvard, Oksford czy Heidelberg umożliwia znacznie „więcej” niż dzieciom pochodzącym z klasy robotniczej.

Podsumowując, w toku rozwoju socjologii edukacji wyłoniło się wiele teorii, koncepcji, kategorii, a także i pojęć służących zrozumieniu mechanizmów i zjawisk dotyczących najogólniej mówiąc społecznych funkcji szkolnictwa. W moim tekście podjęłam próbę zdefiniowania potencjału analitycznego jednego z tych pojęć – parentokracji. Jego bardzo „żywotne” relacje w stosunku do rzeczywistości edukacyjnej i społecznej mogą pozwolić w dalszych eksploracjach na lepsze zrozumienie i głębszą interpretację tych dwóch podstawowych funkcji szkolnictwa, jakimi na każdym jej szczeblu są selekcja i socjalizacja.

Bibliografia

- Barrett DeWiele C.E., Edgerton J.D., *Parentocracy Revisited: Still a Relevant Concept for Understanding Middle Class Educational Advantage*, „Interchange” 2016, nr 47.
Bartlett L., Frederick M., Gulbrandsen T., Murillo E., *The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends*, „Anthropology & Education Quarterly” 2002, nr 33(1).

⁴⁷ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, dz. cyt., s. 136.

⁴⁸ O. Kivinen, *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, „Higher Education in Europe” 1997, nr 22(4), s. 452–453; O. Kivinen, S. Ahola, *Higher Education as Human Risk Capital*, „Higher Education” 1999, nr 38, s. 204, cyt. za: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, dz. cyt., s. 138.

⁴⁹ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, dz. cyt., s. 137–138.

- Brown P., *The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy*, „British Journal of Sociology of Education” 1990, nr 11(1).
- Conway S., *The Reproduction of Exclusion and Disadvantage: Symbolic Violence and Social Class Inequalities in „Parental Choice of Secondary Education*, „Sociological Research Online” 1997, nr 2(4), por. źródło: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.5153/sro.129> [dostęp: 04.12.2018].
- Davey G., *Using Bourdieu's Concept of Habitus to Explore Narratives of Transition*, „European Educational Research Journal” 2009, nr 8(2).
- Dolata R., *Szkola – segregacja – nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Dybaś M., Dziemianowicz-Bąk A., Krawczyk-Radwan M., Walczak D., *Szkolnictwo wyższe*, [w:] M. Federowicz, A. Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Matuchniak-Krasuska A., *Koncepcja habitusu u Pierre'a Bourdieu*, „Hybris” 2015, nr 31.
- Mazur P., *Zarys historii szkoły*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach, Kielce – Myślenice 2012.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Melosik Z., *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- Mikiewicz P., *Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji*, „Rocznik Lubuski” 2008, nr 34(1).
- Nawrocki R., *W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji. Pomiędzy kategorią wolności a kategorią sprawiedliwości*, [w:] A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek (red.), *Różnice. Edukacja, Inkluzje*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2015.
- Segiet W., *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Segiet W., *Rodzina w relacji ze szkołą. Zasadnicze wątki, wybrane inspiracje*, [w:] J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Suchocka A., *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2011, nr 4(187).
- Ueno U., Krause A., *Overeducation, perceived career progress, and work satisfaction in young adulthood*, „Research in Social Stratification and Mobility” 2018, nr 55.
- Uryga D., Wiat M., *Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3(57).