

EDYTA TOBIASIEWICZ, KAMIL ŁUCZAJ



„HAKOWANIE SYSTEMU”. O MOBILIZOWANIU ZASOBÓW I STRATEGIACH DZIAŁAŃ AKADEMIKÓW WYWODZĄCYCH SIĘ Z KLAS LUDOWYCH

ABSTRACT. Edyta Tobiasiewicz, Kamil Łuczaj, „*Hakowanie systemu*”. *O mobilizowaniu zasobów i strategiach działań akademików wywodzących się z klas ludowych* [“Hacking the System”. On Resource Mobilization and Action Strategies of Popular-Class Academics] edited by Monika Obrębska, Emilia Soroko, „Człowiek i Społeczeństwo” vol. LVI: *Narracje w psychologii – przedmiot, proces, metoda* [Narratives in psychology – subject, process, methods], Poznań 2023, pp. 133–161, Adam Mickiewicz University. ISSN 0239-3271, <https://doi.org/10.14746/cis.2023.56.7>.

The paper presents the results of the analysis of 25 biographical narrative interviews conducted between 2020–2021 with people from working-class backgrounds who, in the process of becoming academic workers, experienced the costs of cultural mobility. International literature suggests that upward mobility is not only a source of satisfaction or prestige but also suffering for academics from the unprivileged classes. Therefore, in our paper, we aim to answer two research questions: (1) what adaptation strategies do academics from the working-class use to deal with difficult experiences?, and (2) what resources do they mobilize at different stages of life (childhood, school years, the beginning of a research career) to implement these strategies? The analysis of empirical material allowed us to distinguish a number of practices that, in the long term, enabled the interviewees to develop an academic career, e.g., collaboration with “significant others” (of higher social positions), hiding deficits of a capital, context-dependent manifestation of various sets of cultural practices, or the rebellion against the rules and norms present in the family or academic environment. Based on these practices, we define six categories of adaptation strategies: “hacking the system”, “hyper-productivity”, “borrowing capital”, “class manoeuvring”, “indirect career path”, and “resistance”.

Keywords: upward mobility, social mobility, biographical interviews, adaptation strategies, social class

Edyta Tobiasiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Socjologii, ul. Grodzka 52, 30-962 Kraków, e-mail: edyta.tobiasiewicz@doctoral.uj.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-6171-773X>.

Kamil Łuczaj, Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Instytut Socjologii, ul. Polskiej Organizacji Wojskowej 3/5, 90-255 Łódź, e-mail: kamil.luczaj@eksoc.uni.lodz.pl, <https://orcid.org/0000-0002-1603-3259>.

Wprowadzenie

Klasa społeczna w znacznym stopniu kształtuje przebieg kariery zawodowej człowieka, nie tylko jako czynnik określający horyzonty oczekiwań, lecz również jako zasadnicza determinanta przeżytych doświadczeń (*lived experiences*) pracowniczych (Jensen, 2014; Friedmann, 2016; Ditton i in., 2019). Jej znaczenie uwidacznia się szczególnie w przypadku awansu społecznego, czyli takiego przesunięcia w obrębie struktury społecznej, w ramach którego osoba awansująca zajmuje wyższą pozycję społeczną niż jej rodzice. Zagraniczne badania pokazują, że wspomniany awans staje się dla badanych nie tylko źródłem zadowolenia czy prestiżu, ale także wielu cierpień. Cierpienia te mają często społeczny i relacyjny charakter, a wynikają m.in. z konfliktów w kontaktach z bliskimi (na osi jednostka – rodzic/partner/współpracownicy). Z kolei na poziomie emocji wyrażane są jako deklaracje mówiące o poczuciu niedopasowania, osamotnienia, braku zrozumienia (specyfiki pracy, zainteresowań, sposobu myślenia) ze strony otoczenia, odczuwaniu niespójności w obrębie własnej tożsamości, zaniżonej samoocenie i zachwianym poczuciu własnej sprawczości czy stresie wywoływanym koniecznością realizowania obowiązków zawodowych (Reay, 2005; Adair i in., 2007; Gaulejac, 2016; Warnock i Hurst, 2016; Case, 2017; Lee, 2017; Binns, 2019; Xu, 2020). Również polskie badania (Mikrut i Łuczaj, 2023; Łuczaj, 2023) sugerują, że doświadczenie awansu społecznego wśród pracowników naukowych wiąże się z doświadczaniem różnych form cierpienia – od wstydu związanego ze złą sytuacją materialną, przez konieczność uzupełnienia luk edukacyjnych, samodzielne uczenie się treści, które dzieci klas średnich przyswoiły sobie w szkole lub we wczesnym dzieciństwie (np. języki obce, kanon klasycznych lektur), aż po trudności natury emocjonalnej.

Podporządkowana pozycja w polu szkolnictwa wyższego (Bourdieu, 2003) oraz bariery, z jakimi muszą się zmagać osoby awansujące, powodują konieczność realizowania przez nie „strategii przystosowawczych”. Chcąc uniknąć procesu reprodukcji społecznej, czyli powielania karier zawodowych rodziców, osoby te musiały podjąć określone działania. Ich sytuacja życiowa stanowi przeciwieństwo przywileju osób wywodzących się z klas dominujących (średniej i wyższej), głównie inteligencji, których *credo* stanowi przytaczana często przez Czesława Miłosza (za Jerzym Andrzejewskim) teoria „ostatniej złotówki”, mówiąca, że kiedy w kieszeni nie ma nic, coś dobrego musi się zdarzyć (Miłosz, 1997). W oglądzie osoby

uprzywilejowanej jest to szczęśliwy zbieg okoliczności, który daje się również wytłumaczyć obiektywną pozycją w hierarchii społecznej działającą na jej korzyść, umożliwiającą korzystanie z różnych form kapitału (społecznego, symbolicznego, kulturowego czy ekonomicznego). Osoby wywodzące się z niższych warstw społeczeństwa zazwyczaj zaś nie mogą liczyć na tego typu „zbiegi okoliczności”. Chcąc odnieść sukces w świecie akademickim, osoby awansujące muszą mobilizować różne zasoby, które nie stanowiły legitymizowanego kapitału kulturowego, rozumianego jako wiedza kulturowa i dyspozycje zgodne z kanonem zachowań obowiązujących w danym polu (por. Bourdieu i Wacquant, 1992). Niejednoznaczna pozycja w polu akademickim oraz doświadczenie mobilności strukturalnej powodują, że awansujący społecznie naukowcy są bardziej świadomi własnej pozycji w sieciach społecznych niż osoby, które nie doświadczyły przesunięcia w obrębie struktury (Collins, 2000: 49). Uwzględniając powyższe ustalenia, zasadne staje się zadanie pytań o to:

1. Jakie strategie przystosowawcze podejmują awansujący społecznie akademicy wobec doświadczanych trudności?
2. Jakie zasoby w trakcie różnych etapów życia (dzieciństwo, okres nauki, początek kariery naukowej) mobilizują oni, by strategie te realizować?

Chcąc udzielić odpowiedzi na postawione pytania, przedstawimy wnioski płynące z analizy 25 biograficznych wywiadów narracyjnych, przeprowadzonych w latach 2020–2021 z osobami wywodzącymi się z klas ludowych (w rozumieniu Pierre’a Bourdieu (2005), a więc osobami, których rodziny pochodzenia nie dysponowały wysokim kapitałem kulturowym (wykształcenie) oraz ekonomicznym, a które dołączając do grona akademickiego, doświadczyły w biegu życia kosztów awansu kulturowego.

Klasa ludowa, awans społeczny i „strategie” w kontekście karier akademickich – przegląd literatury

Rozumienie struktury klasowej w pracach Bourdieu (1997, 2005) odbiega od definicji przyjętych w klasycznej myśli Marksowskiej i w tych współczesnych badaniach stratyfikacyjnych, które opierają się wyłącznie (lub głównie) na wskaźnikach ekonomicznych. W myśli teorii Bourdieu o pozycji klasowej decyduje wielkość czterech różnych kapitałów, ich struktura oraz ewolucja w czasie (Bourdieu i Wacquant, 1992: 99; Bourdieu, 2005: 149). Obok kapitału ekonomicznego Bourdieu wyróżnił kapitał społeczny (zasoby związane z członkostwem w różnych grupach), kulturowy (wiedza i kompetencje,

dypłomy, posiadane przedmioty) oraz symboliczny (możliwość przekucia pozostałych kapitałów w atut w danym polu społecznym) (Bourdieu, 1997; 2005: 51). Układy kapitałów umiejscawiają jednostkę w obrębie pola strukturyzującego osoby ze względu na wielkość i skład kapitałów. Struktura klasowa w tym ujęciu jest więc strukturą chiazmatyczną, np. „kulturowi kapitaliści”, tacy jak ludzie świata sztuki lub akademicy, mogą posiadać niewielkie zasoby kapitału ekonomicznego, a osoby zasobne w kapitał ekonomiczny niekoniecznie posiadają znaczny kapitał kulturowy i symboliczny (Bourdieu, 2005: 390), choć konwersje pomiędzy tymi kapitałami są możliwe, np. podczas lekcji gry na fortepianie jedni nabywają kapitał kulturowy (uczniowie), a inni kapitał ekonomiczny (nauczyciele).

Ogólna koncepcja struktury klasowej Bourdieu opiera się na dychotomicznym podziale na klasę dominującą i jej przeciwieństwo w postaci klasy „ludowej” (zdominowanej). Czasami jednak prowadzone przezeń analizy opierają się na klasycznym trójpodziale na klasy niższe (ludowe), średnie oraz wyższe, podlegające dalszym podziałom na mniej lub bardziej zróżnicowane frakcje. W teorii kapitałów bardzo duże znaczenie ma również język, jakim opisuje się klasy. Bourdieu opowiadał się za otwartymi pojęciami (tj. nie do końca określonymi, niedającymi się zrozumieć poza całym systemem teoretycznym), których zaletą jest to, że pozwalają one adekwatnie, w pogłębiony, antropologiczny sposób usystematyzować obserwacje empiryczne (Bourdieu i Wacquant, 1992: 96). Bourdieu pisał w *Dystynkcji*, że „zawsze, kiedy określamy style życia, dysponujemy wyborem pomiędzy terminologią neutralną (gust ascetyczny), lecz mało inspirującą, a «nazwami» tubylczymi (gust pedantyczny, gust mieszczański), które są o tyle niebezpieczne, że mogą nas sprowadzić na teren symbolicznej walki, gdzie zostały wykute” (Bourdieu, 2005: 363). Jednocześnie Bourdieu (2005: 484) w dość arbitralny sposób odrzuca niektóre terminy, np. krytykując określenie „kultura pospolita”, ponieważ jego zdaniem stanowi ono „prawdziwy oksymoron”, narzuca dominującą definicję kultury oraz może być błędnie utożsamiane z kontrkulturą. Bourdieu posługuje się więc nacechowanymi emocjonalnie kategoriami, które dodatkowo nie zawsze zostały precyzyjnie zdefiniowane, co wydaje się raczej celowym zamysłem niż przeoczeniem.

Na potrzeby tego artykułu dokonaliśmy jednak konceptualizacji kategorii klasy ludowej, którą rozumiemy jako klasę nieposiadającą legitymizowanego kapitału kulturowego oraz zasobu kapitału ekonomicznego umożliwiającego szybką konwersję na kapitał kulturowy. Z tego względu przyjęta przez nas definicja operacyjna pracownika akademickiego wywodzącego się z klasy ludowej składa się z trzech elementów:

- (1) statusu zawodowego: posiadanie afiliacji polskiej instytucji szkolnictwa wyższego jako pracownik lub współpracownik,
- (2) statusu wykształcenia rodziców: brak dyplomu wyższej uczelni¹,
- (3a) zawodu rodziców: rodzice wykonujący zawody robotnicze lub
- (3b) statusu ekonomicznego rodziców: rodzina z problemami ekonomicznymi.

Strategie w myśli Bourdieu to sposoby zachowania, które nie polegają na intencjonalnym osiąganiu założonych celów, ale na wprowadzaniu w życie planów działania, które układają się we wzory, aczkolwiek nie muszą wynikać ze świadomie przyjętych wcześniej przez „stratega” reguł. Są to więc „strategie bez stratega” (Bourdieu i Wacquant, 1992: 25). Loïc Wacquant (Bourdieu i Wacquant, 1992: 27) pokazuje, że strategie klas średnich zorientowane na reprodukcję systemu obejmują, badane zwykle przez różne nauki: wysoką rozrodczość, edukację, profilaktykę, inwestycje gospodarcze i dziedziczenie, strategie inwestycji społecznych (m.in. strategie matrymonialne) oraz strategie „socjodycei”, które starają się w racjonalny sposób uzasadnić istniejące nierówności.

Analizowane w artykule „strategie przystosowawcze” to w naszym rozumieniu mogące się pojawiać w wielu biografiach praktyki, które umożliwiają osiąganie indywidualnych celów, w obrębie niesprzyjających struktur społecznych. W przeciwieństwie do potocznego rozumienia, a zgodnie z propozycją Bourdieu, tak rozumiane strategie mogą być świadome lub nieświadome (por. też Collins, 2000: 39). Nawiązując do dokonanego przez Michela de Certeau (2008) podziału na „strategie” i „taktyki”, warto jedynie wspomnieć, że nasze „strategie” bliższe są „taktykom” (działaniom wykonywanym przez słabych) niż „strategiom” (realizowanym przez silnych) w rozumieniu tego francuskiego autora. Będziemy bowiem analizowali nie tyle strategiczne działania i polityki funkcjonujące na poziomie systemu szkolnictwa wyższego (formalne i nieformalne regulacje legitymizujące stan rzeczy), co wykonywane przez aktorów społecznych „ruchy wewnątrz pola widzenia wroga i w przestrzeni przez niego kontrolowanej” (de Certeau, 2008: 37). W tym przypadku „wrogiem” są oczywiście struktury, których reprodukcję opisywał Bourdieu (2003). Przyjmowane przez jednostki działania umożliwiają natomiast powstawanie wyłomów (wewnątrz struktur), o których specyfice Bourdieu i jego uczniowie, tacy jak Wacquant, pisali z kolei niewiele.

¹ W próbie znalazły się dwa wyjątki od tej reguły (jedno z rodziców z dyplomem), ponieważ sytuacja życiowa badanych pozwalała zaklasyfikować ich jako członków klasy ludowej. W tym sensie pozostawiamy pojęcia tak, jak chciał tego Bourdieu, w formie otwartej.

Literatura z zakresu nauk społecznych dostarcza opisu mechanizmów, które mogą posłużyć jako tego rodzaju strategie. Pierwszym z nich jest strategia mimikry, czyli naśladownictwa. Jest to klasyczny model, o którym pisał Bourdieu (2003), a w świetle karier akademickich również Randall Collins (2000). Polega ona na upodabnianiu się do klas dominujących i korzystaniu z ich kapitału. Jeżeli wbrew obiektywnym szansom ktoś zostaje zauważony, stwierdza Bourdieu (2003), staje się jednym z najbardziej zagorzałych obrońców systemu, „cudownych oblatów” skłonnych do myślenia, że „bez Kościoła nie ma zbawienia” (Bourdieu, 2003: 100). Collins dodaje tu, że jedną ze składowych koniecznych do osiągnięcia sukcesu w nauce jest znajdowanie się w centrum świata intelektualnego. Z tego względu olbrzymi wpływ na rozwój naukowy ma kapitał kulturowy i społeczny. Pozbawieni tych kapitałów przedstawiciele klas ludowych muszą więc liczyć na „szczęście” – sytuację, w której instytucja szkoły się nimi zainteresuje. Już odpowiednie zareagowanie na pomyślny zbieg okoliczności powinno być w tym kontekście rozumiane jako kompetencja społeczna – jeżeli ten, kto posiada kapitał cenny w danym polu, chce pomóc jednostce awansującej, należy skorzystać z takiej szansy. W ten sposób tworzą się wielkie szkoły i relacje mistrz–uczeń, możliwość bycia zauważonym jest jednak szczególnie ważna dla członków klas ludowych, którzy w innym wypadku mogliby w ogóle nie podjąć starań o posadę akademicką.

Drugą strategią wspomagającą awans jest chęć doprowadzenia do „zerwania”, dzięki któremu następuje zmiana. Zerwanie kontaktów z dysfunkcyjną rodziną może być tyleż rzadką, co ważną strategią biograficzną (Urbańska, 2014). Collins (2000: 74–75) pokazał na przykładzie biografii filozofów, że ważną składową karier akademickich są „strukturalne chrupnięcia” (*structural crunches*) i „kreatywne zerwania” (*creative breaks*). Jeżeli na jedno miejsce w systemie akademickim jest bardzo wielu kandydatów, niektórzy aspirujący naukowcy zadowolą się pozycjami komentatorów, popularyzatorów czy polityków, ponieważ „kreatywność jest wyciskana przez struktury, by tak rzec, przez małe otwory” (Collins, 2000: 75), co Collins nazywa chrupnięciem. W grze pozostają zatem wyłącznie te osoby, które jako pierwsze zaproponują nowe rozwiązanie lub ideę, zrywając z dotychczasowym stanem wiedzy. Chcąc osiągnąć sukces, trzeba więc doprowadzić do zerwania czy to ze środowiskiem, z którego się pochodzi, czy z dawną formacją intelektualną.

Obie omówione dotąd strategie, mimikra i zerwanie, są realizowane przez klasowych „renegatów” (*renegades*), o których pisała Allison Hurst (2010), czyli osoby, które awansując, próbują wtopić się w nową kulturę, porzucając

starą. Renagaci bowiem widzą studia jako szansę na ucieczkę od starego świata (zerwanie), jednocześnie upodabniając się do świata nowego.

Trzeci typ strategii, opisywany m.in. przez Stijna Daenekindta (zob. np. Daenekindt i Roose, 2013), można określić jako strategię „kameleona”. Powoduje ona, że w zależności od sytuacji osoba awansująca dostosowuje się do kultury starej lub nowej grupy, eksponując lub ukrywając swoje praktyki kulturowe. Strategia ta, którą możemy określić jako płynność klasową (*class fluidity*), przypomina płynność płciową² (*gender fluidity*) (Alfrey i Twine, 2017)³. Zgodnie z typologią Hurst (2010) strategię tę realizują „podwójni agenci” (*double agents*).

Czwarty typ uzupełnia strategię wymienione dotąd, ponieważ polega na gotowości do bardzo ciężkiej pracy, aby coś osiągnąć. Często, w warunkach neoliberalnych, może być to praca ponad własne siły, jeżeli ktoś nadmiernie uwierzy w mit *self-made mana*. Skłonność do poświęceń jest jedną ze składowych charakterystyk kultury klasy robotniczej, o której pisał m.in. Jack Metzgar (2021). Może ona cechować „lojalistów” (*loyalists*), czyli wyróżniony przez Hurst (2010) typ osób awansujących społecznie, które są najbardziej skłonne do oporu, demonstrując przywiązanie do swoich robotniczych korzeni.

Piąty typ strategii, również komplementarny wobec strategii 1–3, to z pewnością Bourdiańska strategia bez stratega. Zasada się on na roli szczęśliwego zbiegu okoliczności (Loveday, 2018; Sauder, 2020; Łuczaj, 2023). Może bowiem zdarzyć się tak, że dyspozycje klasy ludowej w zupełnie przypadkowy sposób korespondują z dyspozycjami intelektualnej frakcji klasy średniej, np. osoba z zasady oszczędzająca na swoim wyglądzie (kierowana okolicznością ekonomiczną) może wpisać się doskonale w stereotyp rozkojarzonego naukowca, pochłoniętego wyłącznie sprawami nauki.

² Lauren Alfrey i France W. Twine zjawisko „genderowej płynności” zaobserwowały wśród części kobiet zatrudnionych w sektorze technologicznym. Przejawiały one w sposób selektywny te praktyki genderowe, które w danej sytuacji były premiowane w zmaskulinizowanym kontekście zawodowym. Jednocześnie zdystansowanie się od praktyk przypisanych normatywnym wzorom kobiecości pozwalało badanym uzyskać przynależność oraz akceptację w grupie zdominowanej przez mężczyzn.

³ Artykuł stanowi efekt rozważań rozwijanych w ramach realizacji grantu pt. „Innowacyjne organizacje zawodowe: płeć społeczno-kulturowa i startupy technologiczne”, finansowanego ze źródeł Narodowego Centrum Nauki, o numerze: UMO-2020/37/N/HS6/03913.

Metodologia badania

Poddawany w niniejszym artykule analizie materiał empiryczny obejmuje 25 wywiadów narracyjnych, przeprowadzonych w latach 2020–2021 z osobami zatrudnionymi na stanowisku pracownika dydaktyczno-naukowego, a wywodzącymi się z klasy ludowej⁴. W naszych badaniach przyjęliśmy założenia metodologiczne zawarte w biograficzno-narracyjnej metodzie interpretacyjnej (Biographic-Narrative Interpretative Method – BNIM) opisanej przez Toma Wengrafa (2001). W pierwszej fazie badania rozmówca proszony był o rozpoczęcie spontanicznej narracji w odpowiedzi na bodziec narracyjny sformułowany w postaci pytania (Single Question aimed at Inducing Narrative – SQUIN)⁵. Następnie moderatorka przechodziła do części, w której prosiła o rozwinięcie kilku wybranych wątków biograficznych pojawiających się w usłyszanej opowieści. Ostatni etap badań polegał na ponownym (drugim) spotkaniu, podczas którego interlokutorzy udzielali odpowiedzi na pytania zawarte w scenariuszu indywidualnego wywiadu pogłębionego. Narratorzy samodzielnie wybierali pseudonimy, którymi posługujemy się w części empirycznej. Z kolei imiona, które pojawiają się w wypowiedziach badanych, zostały zanonimizowane przez autorów artykułu. Oryginalny zapis wywiadów, uwzględniający emocjonalną stronę wypowiedzi, został uproszczony. Pomijamy wszelkie powtórzenia, zająknięcia, niedokończone słowa i podobne cechy wypowiedzi ustnych, które były brane pod uwagę na etapie analizy danych.

Chcąc uchwycić szerszą perspektywę historii awansu społecznego akademików, prócz wywiadów biograficznych zrealizowaliśmy również indywidualne wywiady pogłębione z osobami z najbliższego otoczenia badanych: członkiem rodziny oraz znajomym (często: współpracownikiem naukowym). Te jednak traktujemy w artykule jako materiał uzupełniający, wspierający zrozumienie specyfiki analizowanych strategii.

⁴ Projekt „Naukowcy mobilni kulturowo? Doświadczenie awansu społecznego w perspektywie narracyjnej” został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki, w ramach konkursu SONATA-15, nr UMO-2019/35/D/HS6/00169.

⁵ Wywiady prowadzone na potrzeby tego artykułu rozpoczynały się od polecenia: „Proszę opowiedzieć szczegółowo historię swojego życia, która sprawiła, że wkroczył/wkroczyła Pan/Pani na ścieżkę kariery akademickiej. Może Pan/Pani rozpocząć swoją opowieść w dowolnym momencie, od dowolnego wątku. Interesują mnie wszystkie szczegóły, które sprawiły, że jest Pan/Pani dziś tym, kim jest”.

O ile wywiady z jednostkami z najbliższego grona były kodowane równolegle i niezależnie przez dwie członkinie zespołu (w programie Atlas.ti), zgodnie z kluczem kategoryzacyjnym przygotowanym uprzednio, o tyle wywiady biograficzne analizowane były podczas seminariów analitycznych – odrębnych dla każdego omawianego przypadku. SeminaRIA te były zorganizowane w postaci jedno-, dwu- lub trzydniowych spotkań, podczas których staraliśmy się odpowiedzieć na cztery podstawowe pytania: (1) O jakich zdarzeniach, tematach i fazach życia mówi osoba (które z nich wybiera)? (2) Jaka jest autoprezentacja tej osoby? (3) Jaki „morał” chce wyprowadzić? Dlaczego?, a także (4) Czy i jak narrator zmienia decyzje dotyczące opowieści? By zagwarantować różnorodność perspektyw interpretacyjnych, w dyskusjach udział brało zwykle sześć osób, znajdujących się na różnych etapach ścieżki naukowej: doświadczeni badacze, doktoranci, studenci. Rezultat każdego z seminariów analitycznych stanowiły notatki analityczne przygotowywane przez uczestników osobno, lecz w nawiązaniu do toczących się dyskusji. Ewentualne wątpliwości dotyczące rozumienia historii badanych omawiane były podczas wspomnianego już, drugiego spotkania.

Wyniki badania

Na podstawie zebranego materiału empirycznego przyjrzymy się temu, jakie zasoby (lub formy kapitałów) byli zdolni zmobilizować akademicy z klas ludowych. Przedstawiamy również taktyki stosowane przez naszych rozmówców na różnych etapach kariery akademickiej, rozumianej szeroko: od kariery edukacyjnej rozpoczynającej się w przedszkolu, a kończącej w szkole średniej, poprzez studia, studia doktoranckie, etap poszukiwania pracy (czasami współwystępujący z pracą poza akademią), aż po właściwą pracę uczelnianą.

Hakowanie systemu

Jednym z najbardziej wyrazistych wzorców zachowań wyłaniających się z analizy materiału empirycznego jest strategia obecna w biografii Janka, Cienkiego czy Eter, określona przez pierwszego z nich mianem „hakowania systemu”. Strategia ta była zwykle świadomym i celowym działaniem badanych akademików, ukierunkowanym na wykreowanie pozytywnego wrażenia lub też samego przekonania, że pozostają oni w posiadaniu cennego w danym kontekście kapitału, którego w rzeczywistości nie posiadali.

Janek – uznany naukowiec specjalizujący się w naukach humanistycznych – ze względu na trudną sytuację ekonomiczną rodziny postanowił podjąć się w trakcie studiów pracy zarobkowej. Do jej wykonywania konieczne było korzystanie z prywatnego samochodu – zasobu, którego nie posiadał. Badany postanowił nie rezygnować ze starań o bardzo dobrze wynagradzane zajęcie i zataić ów fakt przed przyszłym pracodawcą, by zmaksymalizować swoje szanse w procesie rekrutacyjnym, korzystając za to sporadycznie ze wsparcia pracującego razem z nim kolegi.

Nie miałem samochodu, wozilem wodę w plecaku w takich butelkach. No i myłem to. Jak trzeba było umyć daszki, to takiego kolegę brałem i mu tam płaciłem, i co jakiś czas te daszki myśmy myli. I ja, przez całe te lata nikt się nie zorientował, że ja sam myję te, bez samochodu, te przystanki. Wtedy to było [cmoknięcie] przez ten miesiąc, przez te trzy dni dostawałem tyle, ile wynosiła wtedy minimalna pensja. Tak, to było bardzo dobre. [...] Nikt się nie zorientował przez te wszystkie lata. I wtedy se pomyślałem, no że, że ja to zhakowałem system. I tak trzeba robić (Janek).

Janek ponownie skorzystał z tego typu strategii, starając się o stypendium umożliwiające wyjazd na prestiżową zagraniczną uczelnię. Nie mając cennego zasobu umożliwiającego otrzymanie stypendium – umiejętności biegłego posługiwania się językiem angielskim – postanowił „zhakować system” i przy wsparciu korepetytora wyuczyć się na pamięć odpowiedzi na pytania padające podczas obowiązkowej rozmowy kwalifikacyjnej.

No pojechałem na tę rozmowę, [...] zobaczyłem, na drzwiach tam, gdzie odbywały się rozmowy, była lista kolejnych osób, z którymi do rozmowy. Ja ich wszystkich znałem tych tam, [...] wiem, że są z rodzin inteligentnych, że znają piętnaście języków, to może przesadzam, ale kilka na pewno. [...] Wiem, że połowa z nich już była na wszystkich fellowshipach świata, [...] chodziłem do tego native'a, bardzo dobry, mnie wiele nauczył, ćwiczyłem z nim tę przemowę. No i tam od tej przemowy zacząłem, no i to bardzo dobrze poszło. No jeszcze [śmiej] potem zadali mi pytanie, nie do końca zrozumiałem, ale odpowiedziałem jakoś. Wyuczyłem się na pamięć to. I teraz, jak sobie wspominam tę sytuację, to skończyła się dobrze, dostałem to stypendium (Janek).

Warto zaznaczyć, że badany swoją strategię uważa za stosowną („tak trzeba robić”), traktując ją jako rodzaj mechanizmu, który uruchamia na płaszczyźnie mikrostrukturalnej, by wyrównać nierówności społeczne będące efektem szerszych uwarunkowań, niezależnych od jego starań czy możliwości (pochodzenia, możliwości edukacyjnych dostępnych

na wcześniejszych etapach życia): *Jest to pewne poczucie niesprawiedliwości i dlatego myślę, że to hakowanie takie systemu jest w porządku.* To odróżnia „ludową” wersję strategii od pozostałych form naginania systemu, których doświadcza wielu akademików, szczególnie w Europie Wschodniej. Hakowanie systemu pozwala „słabszym” funkcjonować w opresyjnym systemie. De Certeau w rozważaniach dotyczących strategii i taktyk podejmowanych przez różnych aktorów społecznych zaznacza bowiem, że: „słaby musi nieustannie obracać na swą korzyść obce mu siły” (de Certeau, 2008: XLII). Okazuje się, że trudności przez nich doświadczane wynikają nie tylko ze zmagania się z siłami wprost nieprzyjającymi, ale też z siłami, które są im obce. Brak zrozumienia reguł gry obowiązującej w polu akademickim sprawiał, że badani opracowywali taktyki, które umożliwiały osiągnięcie celu przy wykorzystaniu zasobów dostępnych na danym etapie życia.

Hiperproduktywność

Drugą popularną strategią była hiperproduktywność, czyli kategoria skonstruowana na podstawie wypowiedzi badanych cechujących się perfekcjonizmem, ambicją czy ciągłym uczuciem przepracowania, towarzyszącym ich karierze naukowej. Obecność tej strategii można zauważyć w różnych okresach biograficznych narratorów i przejawia się ona na wiele odmiennych sposobów.

Już na etapie edukacji szkolnej badani wspominali o podążaniu za nauczycielami, którzy „stawiali poprzeczkę wyżej” niż pozostali, bądź też o samodzielnym czytaniu podręczników, przez co wyprzedzali program nauczania. Z kolei w okresie studiów strategia ta przejawiała się w praktykach podejmowania dodatkowych prac zarobkowych oraz pracy ponad standardowy wymiar godzin (by móc samodzielnie się utrzymać i jednocześnie dywersyfikować źródła dochodów), co trafnie ilustruje wypowiedź Angel:

Bo ja pracowałam równolegle, zaczynając pracę na uczelni, i pracowałam też w dwóch firmach. W jednej w dziale marketingu, czyli próbowałam swoich sił, a poza tym pracowałam tam na pół etatu, a drugie to pracowałam w towarzystwie ubezpieczeniowym (Angel).

Podczas studiów doktoranckich hiperproduktywność odnosiła się do realizowania zadań na poziomie znacząco wykraczającym poza oczekiwania formułowane ze strony otoczenia, wyróżniając się także jakością efektów własnej pracy. Adekwatny przykład stanowi tutaj wypowiedź Eter:

To była pierwsza w instytucie [nauk humanistycznych] praca po angielsku cała i z dwoma zagranicznymi recenzentami, więc ogólnie to było też takie wydarzenie dla mnie... że znowu czułam, że poszłam w pionierstwo w czymś, nie? I to było dla mnie... że ja dużo takich rzeczy robiłam, że swoim ciałem tyrałam rzeczy i potem mówiłam innym, jak to robić, nie? (Eter)

Także Gniew, która w okresie studiów doktoranckich została matką, spotykając się z uszczypliwymi komentarzami ze strony innej doktorantki, postanowiła działać zgodnie ze strategią hiperproduktywności. Czując się urażona sugestiami, jakoby macierzyństwo było wymówką zwalniającą z realizacji obowiązków towarzyszących pracy naukowej, postanowiła potwierdzić swoje kompetencje i zaangażowanie, podwajając rezultaty pracy naukowej.

Podeszła do mnie osoba z tych zajęć, kobieta, i z taką fałszywą słodyczą mi powiedziała – O, masz dzidziusia, wymawiamy się od zajęć, tak? [...] I to był ten moment, kiedy tak sobie pomyślałam, okej, ... no to... i to był mój proces myślowy, [śmiech] że jak ci się wydaje, że żeby być najlepszą, bo to była taka osoba, żeby być jak najlepszą, to wystarczy mieć 3 artykuły naukowe w ciągu roku i 4 konferencje, to ja będę miała 6 artykułów i 8 konferencji, wszystkie międzynarodowe. Bo ja już wiem, jak, jak to robić. Jeżeli ci się wydaje, że zobaczysz którekolwiek ze stypendiów, a było wtedy po jednym stypendium na rok, to się grubo mylisz. Więc tą emocją, która jakby mną powodowała przez tych pierwszych 5 lat, był gniew. [śmiech] To taka trudna emocja, ale..., ale dajemy radę. [...] To, jakby te kolejne projekty, to było, to była jazda po krawędzi, i to ostra, łącznie z tym, że z jednej z kwerend wracałam w 37. tygodniu ciąży, gdzie można latać do 36. Bo nie byłam w stanie inaczej załatwić kwerend ze względu na jakby sztywność procedur biurokratycznych (Gniew).

Podobnie rzecz się ma w przypadku Stanisława, którego przywołana dalej wypowiedź pozwala spojrzeć na omawianą strategię jako praktykę, która nie tyle jest zorientowana na odniesienie sukcesu w polu akademickim, co raczej stanowi rezultat odczuwanego syndromu oszusta (Jensen, 2014; zob. też Mikrut i Łuczaj, 2023). Narrator przyznaje, że jako naukowiec nieustannie kwestionuje własne wnioski badawcze i upewnia się co do ich trafności, dzięki czemu prowadzone przez niego badania wyróżniają się jakością na tle innych współpracowników. Dla Stanisława opisywana sytuacja nie jest klasowo przezroczysta, uważa on, że schemat podejrzliwości wobec własnych dokonań nie dotyczy pewnych siebie badaczy wywodzących się z rodzin akademickich. Jego niepewność wydaje się zaś rezultatem zinternalizowanych klasowych struktur społecznych, które znajdują swój wyraz w postaci osobowości badanego (zob. Martin 2004; Bourdieu, 2005).

I też ja odbieram to w ten sposób, nie wiem, czy tak jest, ale odbieram to w ten sposób, że dochodzę do ciekawych wyników właśnie dlatego, że ja cały czas jestem wobec siebie podejrzliwy. Znaczący, myślę, że gdybym był dzieckiem profesora, przynajmniej tak jak obserwuję te osoby na uniwersytecie, [tych] którzy są z rodzin akademickich, że oni są bardzo pewni siebie. W związku z tym oni nie weryfikują wniosków, do których dochodzą. A mi cały czas nie daje spokoju, że może coś przegapiłem, że może coś jeszcze trzeba sprawdzić pod takim i takim kątem. W związku z tym wydaje mi się, że jestem jakby szczególnie dobry w badaniu, dlatego że jestem wobec siebie podejrzliwy (Stanisław).

Warto zauważyć, że strategia hiperproduktywności związana jest ściśle z etosem ciężkiej pracy – charakterystycznym dla osób wywodzących się z klasy ludowej (zob. Weaver 1993; Metzgar, 2021). Zdarza się, że zhabituowane (ucieleśnione) sposoby działań, skuteczne w jednym kontekście społecznym, w przypadku naszych badanych z klasy ludowej zostają w sposób nierefleksyjny przeniesione i praktykowane w polu akademickim, w którym panują odmienne reguły. W ten sposób praktyki ukształtowane w kontekście jednej klasy społecznej stają się również zasobem premiowanym w innym kontekście społecznym.

Zapóżyczenie kapitału

„Zapóżyczanie kapitału” to trzecia powszechna strategia, która pozwalała osobom z klas ludowych wkroczyć na ścieżkę kariery akademickiej, a która wyłoniła się z materiału badawczego. Ta kategoria obejmuje zestaw praktyk, dzięki którym badani, nawiązując relacje z „istotnymi innymi” (Mead, 1975), mogli korzystać z cudzych zasobów ekonomicznych, społecznych, kulturowych czy symbolicznych. Wdrażanie tej strategii przybierało formę bezinteresownego wchodzenia w kontakty z rówieśnikami, dzięki którym rozmówcy zdobywali dostęp do wzorów działań, praktyk kulturowych czy sposobów myślenia typowych dla wyższych klas społecznych. Model ten odnajdujemy w biografii Zwierza, obecnie profesora nauk o ziemi, który w dzieciństwie rozwijał swoje zainteresowania związane z reprezentowaną przez siebie obecnie dziedziną, przyjaźniąc się z synem lekarza. Znajomość ta zapewniła dostęp nie tylko do interesujących go książek, ale także informacji, dzięki którym mógł zaangażować się w pracę koła naukowego.

Poznałem takiego kolegę Filipa [...] mi się wydaje, że byliśmy najlepszymi przyjaciółmi, a potem się przeniósł do innej klasy i to się rozeszło, ale przez te dwa lata chyba, czwarta–piąta klasa tak było, ja do niego często chodziłem [...] bo jego ojciec był lekarzem i miał dostęp do jakichś takich trochę rzeczy

z Zachodu... Bo przecież czwarta klasa to było... oczywiście u nas nie było PRL, ale jakby wcześniej miał to nagromadzone. Co ciekawe, u niego też był ten podręcznik [nauk o ziemi], tylko on miał go kilka, więc mogliśmy... to był jeden, który dostaliśmy, który mogliśmy pociąć. I się podzieliłymi ilustracjami, zrobiliśmy sobie własne takie zeszyty. Ja się z nim skumplowałem i on skądś się dowiedział, że w [mieście rodzinnym] powstaje takie centrum [nauk o ziemi] i będzie kółko dla zainteresowanej młodzieży (Zwierz).

W dalszej części narracji Zwierz przyznaje, że wspomniane koło naukowe było miejscem, w którym po raz pierwszy mógł się przyglądać pracy naukowców, zyskując w ten sposób wgląd w to, co dotychczas w jego odczuciu działało się w „wieży z kości słoniowej”.

„Zapożyczanie kapitału” w analizowanych biografiami obejmowało również wchodzenie w kooperacje z innymi osobami o podobnym profilu zainteresowań naukowych, by wzajemnie wspierać się i jednocześnie wzmacniać pozycję w polu akademickim. Przykładowo Margot, która w swojej narracji z trudem wraca do wspomnień z dzieciństwa opisujących warunki materialne swojej rodziny, przywołuje postać kolegi, z którym od okresu studiów doktoranckich wchodzi w różne stosunki współpracy, obejmującej także wsparcie na płaszczyźnie finansowej:

To jakoś tak współpracowaliśmy ze sobą, że na przykład z tego grantu promotorskiego opłaciłam nocleg koledze, bo jechaliśmy gdzieś tam do [miasta] na konferencję, bo on gdzieś tam wcześniej za mnie opłacił. Tak że to była taka zupełna współpraca nie tylko taka naukowa, ale też, no tak wspieraliśmy siebie, żeby jednak mieć jakieś tam te doniesienia konferencyjne, żeby jednak gdzieś pojechać, gdzie się tam czasem wyrwać z tej konferencji, coś zobaczyć, no i do tej pory utrzymujemy takie kontakty bliskie, nawet ten kolega Olek to cały czas mi tylko jakieś tam oferty pracy [śmiech] podsyła... (Margot).

Wdrażanie strategii zapożyczania kapitału nie ograniczało się jednak wyłącznie do tworzenia relacji z osobami znajdującymi się na tym samym etapie edukacji. Niezwykle często przybierało formę naśladowania, tzw. *role models*, czyli podążania za starszymi osobami z bliskiego otoczenia, które zajmowały prestiżowe stanowiska bądź miały wyższy status społeczny. W tym gronie znajdowali się zarówno inspirujący nauczyciele, wykładowcy, członkowie dalszej rodziny, jak i sąsiedzi z pobliskiego mieszkania. W tym znaczeniu ostatnią z wymienionych grup w swojej biografii przywołuje Andrzej, który wielokrotnie w dzieciństwie odwiedzał swoich sąsiadów, aby móc czytać dostępne w ich domach książki i czasopisma:

Chodziłem do sąsiadów, to było małżeństwo, i oni mieli jako jedyni w bloku, to był blok taki klasyczny [cmoknięcie] bardzo małych mieszkań. Do dzisiaj moja mama w tym mieszka. Ci sąsiedzi, oni mieli encyklopedię, Wielką Encyklopedię Powszechną. Wie pani co, ja, ja naprawdę byłem w stanie wziąć pojedyncze tomy i po prostu od deski do deski [śmiej] przeglądać (Andrzej).

Marysia, będąca obecnie doktorką nauk humanistycznych, swoją narrację biograficzną rozpoczyna, przywołując bardziej typowy przykład podążania za istotnymi innymi, ponieważ decyduje się wspomnieć doniosłą rolę „świątynnego nauczyciela w liceum”:

No to ja powiem tak, że ja wkroczyłam na ścieżkę akademicką z rozpędu, można powiedzieć, dlatego że to było dla mnie dosyć... na pewno wiele by się z tego nie wydarzyło, gdyby nie moja fascynacja [dziedziną humanistyczną], powiem tak. Bo ja miałam świątynnego nauczyciela w liceum w [mieście rodzinnym], myśmy mieli dosyć autorski program i on nas uczył [przedmiotu humanistycznego], mieliśmy mieć [tego przedmiotu] rok, ja skończyłam na tym, że miałam z nim już indywidualne lekcje przez cztery lata i on mnie namówił do udziału w Olimpiadzie [humanistycznej], w której za drugim razem bardzo mi się powiodło, i ta olimpiada dawała mi wolny wstęp, wtedy dostałam indeks na wybraną przez siebie uczelnię na kierunek [humanistyczny] (Marysia).

Po „obcy” kapitał sięgał również Cienki, który dzięki staraniom swojej przyszej żony, w okresie liceum wyprowadza się z mieszkania zlokalizowanego w jednej z najbiedniejszych dzielnic miasta do jej rodzinnego domu, gdzie pierwszy raz styka się z kulturą klasy średniej.

I ja w tym liceum poznałem, no, w klasie po prostu, moją przyszłą żonę Gośkę. [...] ona jest taka projektowa dosyć, więc ona założyła projekt, że będziemy razem [...] ona momentalnie mnie zaczęła zasysać jakby, w sensie wyciągać z domu. Raz, że po prostu my spędzaliśmy dużo czasu, u mnie w domu nie było takiej możliwości, no bo ja miałem tam właściwie chyba wtedy dwa pokoje, ale naprawdę syfiaste, w sensie wymagające jakby gruntownego remontu. Mnie było wstyd. Mnie było wstyd po prostu. Więc Gośka chyba była może z raz u mnie i dosyć szybko skumała, że musi mnie wyciągnąć jakby z domu. I wymyśliła taki, ja nie wiem, ja już nie pamiętam, czy ona się ze mną dzieliła tym pomysłem, chyba nie, nie, nie byłoby to w jej stylu. Ona po prostu, jak my skończyliśmy szkołę, to mnie zaciągła do siebie do domu na obiad i siedzieliśmy do wieczora. W którymś momencie zacząłem tam sypiać u niej. I w którymś momencie po prostu zostałem. I to mniej więcej było w wieku siedemnastu lat (Cienki).

W całkowicie niezinstytucjonalizowany sposób Cienki stał się „przybrany dzieckiem” rodziców swojej ówczesnej dziewczyny, a rodząca się między nimi zażyła relacja umożliwiła badanemu korzystanie w różnych okresach życia z dostępnych im zasobów. Cienki przyznaje w drugim wywiadzie: *u nas jest taki kłopot, że, wiesz, że zasadniczo znacznie lepiej, bliżej żyję z rodzinami moich partnerek niż z moją rodziną*. Rodzice Małgorzaty zapewnili Cienkiemu nie tylko „dach nad głową” czy pracę we własnym przedsiębiorstwie usługowym, gwarantując dostęp do znacznie wyższego kapitału ekonomicznego. Relacja z nimi stanowiła również szansę na zdobycie nowych wzorców interpretowania rzeczywistości (dzięki przepracowaniu trudnych doświadczeń życiowych z mamą jego dziewczyny, posiadającą kompetencje terapeutyczne), ale także wsparcie w podążaniu według nowych schematów działań biograficznych w zakresie edukacji (badany wraz z rodzicami Małgorzaty dyskutuje swoje dalsze plany edukacyjne, decydując się na rozpoczęcie studiów).

Przypadek Cienkiego zwraca też uwagę na inną formę zapożyczania kapitału, występującą w biografiami badanych akademików. Narratorzy, rekonstruując swoje ścieżki karier, niejednokrotnie wskazywali, że wchodzili w związki intymne z osobami, które posiadały plany związane z rozwijaniem kariery naukowej. Następnie zaś awansujący akademicy nieintencjonalnie „przejmowali”, lub raczej „zapożyczali”, aspiracje i plany biograficzne od bliskich im osób.

Zaczęłam być z Janką, Boże, z Janiną, no a Janka była właśnie w tym [kole naukowym], była bardzo dobrą studentką [innego kierunku humanistycznego] i ona miała jazdę na doktorat. I ja od niej właściwie podłapałam jazdę na doktorat. [...] I Janka mnie namówiła, żebym złożył na studia doktoranckie (Cienki).

Podobny schemat widoczny jest w biografii Ast, która decyzję o rozpoczęciu ścieżki akademickiej podejmuje niespodziewanie, towarzysząc swojemu partnerowi podczas rozmowy kwalifikacyjnej na studia doktoranckie:

natomiast Michał zacznie się rekrutować właśnie na te studia doktorskie. [...] ze względu na to, że ja znałam profesora, raczej znałam, wiedziałam, gdzie jest jego pokój, i wiedziałam, gdzie ma laboratorium, natomiast Michał nie wiedział i poszliśmy razem. No i profesor nas zaprosił [...] do laboratorium i po prostu zadał proste pytanie, dlaczego Michał chce tutaj studiować, ja w międzyczasie rozmawiałam z asystentką pana profesora. [...] No i Ela zapytała mnie, bo Michał rozmawiał, a czy ja nie chcę zostać na doktorat. Ja mówię, Ela, daj spokój, nie, no co ty, ja na doktorat? Nie, ja pójdę, słuchaj, ja mam, ja mam plan, że ja pójdę na te [nazwa profesji], bo mnie to interesuje,

poza tym profesor zajmuje się [nazwa dziedziny], co mnie kompletnie nie interesuje, w ogóle się tego boję, daj spokój. No ale profesor stwierdził, że no dobra, to, to Ast, zastanów się, zastanów się, może jednak spróbujesz. Ja stwierdziłam, dobra, dobra, zostaję (Ast).

Inne oblicze tej samej strategii ukazywało sprawcze kreowanie przez narratorów specyficznej przestrzeni, z której mogli czerpać deficytowy dla nich kapitał kulturowo-symboliczny. Opis związany z współtworzeniem przez Eter konferencji naukowej podczas studiów pozwala zobrazować, w jaki sposób badana, dzięki korzystaniu ze zdolności organizacyjnych, mobilizowała wokół siebie cudze zasoby, by uzupełniać to, „czym nie nasiąkała właśnie w domu”.

Ja umiem robić, ja mogę zorganizować, nie? No i w sumie trochę moje życie tak wyglądało, to w akademii długo, że... swoje rzeczy gdzieś dłużałam, ale jakby bardzo dużo stwarzałam przestrzeni, w których ludzie się spotykali po to, żeby... mądrzejsi ode mnie, w moim odczuciu, żeby rozmawiać o rzeczach, których ja się mogłam od nich uczyć i nasiąkać tym, czym nie nasiąkałam właśnie w domu, jakimś takim obyciem, czytaniem, wrażliwością [...] jakąś taką... intelektualizmy, w ogóle takim trybem życia, takimi formami bycia w świecie (Eter).

Strategia „zapożyczania” kapitału, choć może być stosowana również przez przedstawicieli innych klas, dla klas ludowych ma szczególnie znacznie, ponieważ nie jest to sposób na polepszenie swojej sytuacji, ale często jedyna droga, aby znaleźć się w akademii. Podobnie rzecz się ma z kolejną strategią.

Manewrowanie klasowe

Alicja, naukowczyni pochodząca z niewielkiej wsi zlokalizowanej w północnej części Polski, w swojej narracji biograficznej relacjonuje:

Kiedyś bardzo szybko byłam w stanie się jakby przełączyć, bo moja rodzina też by zaczęła mówić: „O, pani z wielkiego świata przyjechała”. Bo bym mówiła, nie wiem, jak to nazwać, formalnym językiem polskim czy takim no... klasy średniej, językiem polskim. [...] ... i to, to ciągle mnie gdzieś, to takie... nawet ta zmiana głosu, zmiana języka... wracać do domu... wchodziłam w ten język regionalny, w gwara, wracając do miasta, to znowu, i takie wieczne, wieczne właśnie manewrowanie, takie manewrowanie klasowe (Alicja).

Wspomniane przez Alicję „manewrowanie klasowe” przypomina bardzo przywoływaną przez nas strategię kameleona lub płynności klasowej.

Bez względu na to, jak go nazwiemy, mechanizm ten określa umiejętność płynnego przechodzenia zarówno na płaszczyźnie praktyk dyskursywnych, jak i niedyskursywnych pomiędzy odrębnymi kodami kulturowymi. W przypadku Alicji stosowanie tej strategii oznaczało posługiwanie się gwarą w domu rodzinnym, a oficjalnym językiem polskim w kontekście zawodowym i edukacyjnym. Zabiegi językowe niejednokrotnie pozwalały badanym podkreślać przynależność do grupy, do której aspirowali, dystansując ich jednocześnie od środowiska, które miało niższy status.

Więc na przykład od początku też przestałem mówić dialektem, którym się mówi w moim rodzinnym mieście. [...] Ja, przyjeżdżając ze studiów, poprawiałem ich błędy językowe. Żenujące. Taki typowy arywista, któremu się wydaje, że nie wiadomo, na czym polega (Andrzej).

Strategia manewrowania klasowego uwidacznia się także w selektywnym przejawianiu cech osobowości czy indywidualnych preferencji i gustów w zależności od „aktualnego” kontekstu (np. bycie osobą homoseksualną i przedstawianie się jako osoba heteroseksualna w gronie rodziny o konserwatywnych poglądach). Działania te pozwalały badanym w dowolnym momencie zademonstrować „właściwy” habitus, pożądany w danym polu, umożliwiając rywalizację o krążące w nim cenne zasoby. Co ciekawe, o ile Alicja manewrowanie klasowe interpretuje jako praktykę wymagającą wysiłku i wywołującą swego rodzaju przeciążenie kulturowe, o tyle dla Eter tego typu działania są źródłem satysfakcji wynikającej ze zdolności do biegłego funkcjonowania w różnych przestrzeniach kulturowych (kulturze pochodzenia i kulturze zawodowej).

Ja potrafię tak zrobić, że odwiedzam na hak [swoją zawodową tożsamość] i idę na imprezę, wracam, ściąggam i to znowu robię, nie? No więc to było o tyle fajnie, że to mi się rzeczywiście udało, nie? [...] Ale że u mnie naprawdę to były tak różne światy, że jakby jednych koło drugich posadzić, to nie wiem, kto by się kogo bardziej wystraszył, nie? I że to było takie, że ja wiedziałam, że mogę być tu i tu i że w sumie to jest trochę zabawne [śmiech], nie? Że tutaj mam coś wspólnego i tu... ja tak zazwyczaj mam też, że ponieważ jestem... tak różne konteksty przeszłam w życiu, że wiem, że mniej więcej z tymi mogę mieć coś wspólnego i z tymi mogę mieć coś wspólnego i..., i to jest spoko (Eter).

Bourdieu przekonuje, że habitus jednostki dąży – również w sposób pozaświadomy – do uspołnienienia i harmonizacji wszystkich podejmowanych przez jednostkę praktyk (Bourdieu, 2005: 218–219). Tymczasem patchworkowy,

„popękany habitus” (*habitus clivé*) (Friedman, 2016) Eter wydaje się opierać na układance niewspółgrających ze sobą elementów. Taki habitus powoduje dyskomfort w postaci uczucia rozdwojenia lub zupełnej fałszywości intelektualnej (syndrom oszusta) (Jensen, 2014). Z tego względu współpracowniczka Eter wprost mówi o „byciu pomiędzy”, które dobrze oddaje położenie jej znajomej, a także innych społecznych kameleonów:

Tak, pomiędzy stronami, pomiędzy środowiskami, w trakcie jakichś przejść i... no, tak. [...] no tak, że właśnie, że to takie bycie pomiędzy jakieś tam, myślę, że ją charakteryzuje też dosyć mocno (znajoma Eter).

W kontekście manewrowania klasowego warto podkreślić, za Agatą Zysiak (2016: 253), że jednak bez przyjęcia całości habitusu akademickiego trudno osiągnąć pozycję w centrum pola akademickiego. Dotąd pokazaliśmy, że problemem i jednocześnie zasobem awansujących akademików jest popękany habitus, lecz wywiady pokazują również, że ich pozycja klasowa często prowadzi do pozycji peryferyjnych i specyficznej strategii docierania do kariery akademickiej „okrężną drogą”.

Okrężną drogą

Badani akademicy wywodzili się ze społeczności, w których niemal nieobecne były wzorce akademickich karier naukowych. Jak sami często twierdzą, ich ścieżki edukacyjno-zawodowe znacznie częściej stanowiły dzieło „przypadku” czy efekt splotu różnych okoliczności (zob. Łuczaj, 2023; Metzgar, 2021: 176) niż wynik pomyślnie zrealizowanego planu biograficznego. Nawet jeżeli posiadali plany biograficzne, sporadycznie tylko dotyczyły one akademii i równie rzadko bywały realizowane. Wykładowcy z klas ludowych często bowiem trafiali do akademii „okrężną drogą”.

Czyli że ja nigdy jakby nie wyobrażałam sobie, nawet czasem tak myślę i jak ze swoimi znajomymi rozmawiam, to tak sobie myślę, że jakby mnie ktoś w liceum zapytał albo powiedział, że po prostu za kilka lat będę tutaj pracować i będę pracować na uczelni, to po prostu nigdy bym w to nie uwierzyła i nigdy nie miałam takich planów, jakoś wydaje mi się, że to gdzieś tam był jednak przypadek (Szcypiorek).

Analiza historii biograficznych awansujących akademików pokazuje, że narratorzy do akademii zbliżali się stopniowo, „krok po kroku”, docierając krętą drogą do tego, co początkowo jawiło im się jako pozostające „poza horyzontem” ich możliwości.

No z tego powodu, że absolutnym imperatywem było zdobycie fachu, tak. A to było zaprzeczenie. Liceum ogólnokształcące to jest taki etap pośredni, później mają być studia. A dla mnie studia były nie do wyobrażenia, poza horyzontem (Janek).

Mikołaj w swojej opowieści wyznaje, że już od wczesnych lat zamierzał zostać kucharzem, przez co postanowił pójść do zawodowej szkoły gastronomicznej, a następnie zdecydował się na kontynuację edukacji w technikum gastronomicznym.

Nigdy nie myślałem, że będę w ogóle nauczycielem, a już że zdobędę doktorat, to o tym nawet mi się nie śniło, nawet o tym nie myślałem, bo całkiem inaczej sobie wyobrażałem swoje życie, że coś innego będę robił. Już w szóstej klasie szkoły podstawowej wiedziałem, że będę kucharzem (Mikołaj).

Po ukończeniu wspomnianej szkoły Mikołaj wstąpił do prawosławnego seminarium duchownego, z którego wprawdzie zrezygnował, ale w którym, zainspirowany wykształceniem pozostałych osób, zdecydował się pójść na studia wyższe. W jego biografii studia licencjackie i magisterskie rozdziela przerwa, podczas której postanowił on powrócić do rodzinnej wsi. Złożona historia kariery Mikołaja obrazuje powtarzający się w narracjach schemat rozpatrywania własnej ścieżki edukacyjnej w krótkiej perspektywie czasowej (por. Metzgar, 2021: 168). Badani stopniowo wydłużali okres kształcenia o kolejne etapy, decydując się na takie rozwiązania, które pozostawały wówczas w zasięgu ich możliwości ekonomicznych, geograficznych czy mentalnych.

Andrzej, dziś profesor jednej z dyscyplin humanistycznych, wspomina – wpisując się w powyżej przedstawiony model – sytuację egzaminu pisemnego: pierwotnie chciał zdawać na studia, ostatecznie jednak odstępuje od tego zamiaru. Następnie, podążając ścieżką zawodową matki, zatrudnia się jako pielęgniarz, by w kolejnym roku ponownie przystąpić do rekrutacji na studia humanistyczne.

Pojechaliśmy na egzaminy i ja po otworzeniu pytań na egzaminie pisemnym wyszedłem z sali. Poczuję się absolutnie jak śmieć, który nie jest w stanie wydobyć z siebie tych kilku stron, które trzeba napisać [...] i uciekłem z egzaminu, można powiedzieć. [...] Poszedłem wtedy do pracy jako pielęgniarz, przez pół roku pracowałem. [...] A potem jeszcze się przygotowywałem do egzaminów (Andrzej).

Warto zwrócić uwagę, że samo uzyskanie stopnia naukowego nie gwarantowało badanym otrzymania zatrudnienia na uczelni wyższej. Brak dostępu

do kapitału społecznego, niestabilna sytuacja ekonomiczna czy brak wzorów instytucjonalnych w kreowaniu kariery akademickiej to tylko wybrane bariery szczegółowo relacjonowane w narracjach autobiograficznych, które powodowały, że starania o pracę w akademii były dla nich jeszcze trudniejsze niż starania dzieci z klas średnich, również doświadczających prekaryzacji tego zawodu. By móc zdobyć stałe zatrudnienie w akademii/universytecie, akademicy podejmowali dodatkowe prace administracyjne bądź prowadzili zajęcia dydaktyczne na podstawie umowy-zlecenia, godząc się na zajmowanie peryferyjnych pozycji w polu akademickim. W oczekiwaniu na formalne pełnowymiarowe zatrudnienie (etat naukowo-badawczy) przystawali na częściowo zadowalające ich, tymczasowe rozwiązania, splatające się w strategię „okrężnej drogi” prowadzącej do świata akademickiego. Do tego typu rozwiązań należało też szukanie krótkookresowego zatrudnienia w innym zawodzie, niezwiązanym z kształceniem na poziomie wyższym.

Strategia „okrężnej drogi” widoczna jest w historii Zołzy, która otrzymała od swojego promotora pracy magisterskiej obietnicę zatrudnienia na stanowisku asystentki, lecz ze względu na jego nagłą śmierć była zmuszona zrewidować swoje plany i postanowiła „zająć się zawodem rolnika”.

Tak że obroniłam się o czasie, ale pech chciał, trzy dni po mojej obronie profesor umarł, w pracy, zawał czy tam już nie pamiętam, a objęła katedrę pani, która była jego najlepszą tam współpracownicą, [...] ale ona nie dotrzymała słowa danego profesorowi, bo w tymże nie brała udział, no miała swoje, prawda, wizje i inny człowiek przyszedł do pracy, co mnie troszeczkę tak... podcięło mi skrzydła, bo sobie myślę, no kurczę, miałam być tym asystentem, a tutaj ktoś inny przychodzi do pracy. [...] I zajęłam się praktycznym zawodem rolnika, podjęłam tutaj produkcję rolną, mając ogromną wiedzę, okazuje się jednak, rolniczą, przepożytkowałam na majątki tutaj, tak. Spieniżyłam tę wiedzę teraz w formie rolnictwa. No ale do pracy na uczelni jedna koleżanka poszła, która jest do dzisiaj moją wielką przyjaciółką, i troszeczkę mnie tak wzięła zazdrość. No to kurczę, ona nie miała obiecanej pracy na uczelni, a pracuje. A ja miałam obiecaną pracę i nie pracuję? To tak nie będzie. [...] Ale powiedziała mi wspaniałą rzecz, chodź po... kierownikach i może ktoś potrzebuje. Po prostu się przypomnij. Już jesteś dwa lata po studiach, więc trzeba się przypomnieć. I w ten sposób obeszłam wszystkie zakłady, wszyscy mnie dobrze znali. [...] W ciągu trzech dni musiałam złożyć dokumenty i wszystko się znalazło (Zołza).

Dla Zołzy jednak praca w gospodarstwie rolnym miała z założenia charakter przejściowy, ponieważ w tym czasie, korzystając z własnych kontaktów społecznych, zabiegała o etat uczelniany, nie zważając na specyfikę katedry, w której zostanie jej zaferowane zatrudnienie.

Opór

Przyglądając się praktykom podejmowanym przez badanych, można zauważyć, że wiele z nich polegało na dostosowaniu się do norm obowiązujących w polu akademickim, tak jak przewiduje to teoria reprodukcji Bourdieu. Tymczasem w biografjach Gniew, Zoły, Stanisława czy Agnieszki możemy wyróżnić fragmenty opowieści ukazujące liczne praktyki wyrażania oporu (rozumianego w kategoriach kontestacji reguł i zasad), niezależnie od tego, czy miały one charakter zakulisowy, stając się swoistą „bronią słabych” (zob. Pasieka i Zielińska, 2015), czy były artykułowane w sposób otwarty (jak w przypadku Stanisława). Pozornie może się wydawać, iż jest to strategia „samobójcza”, ponieważ z prac Bourdieu wiemy, że instytucjom szkolnym udaje się „wykluczyć u tych, których wykluczają, samą ideę kontestowania zasady wykluczenia” (Bourdieu, 2003: 144), gdyż zakwestionowanie reguł gry grozi wykluczeniem z niej.

Stanisław w swojej biografii relacjonuje liczne akty sprzeciwu wobec nieetycznych praktyk współpracowników akademickich. Jeden z nich miał miejsce, kiedy prodziekan Stanisława próbował wymusić na nim pozytywną ocenę z egzaminu dla faworyzowanego przez siebie studenta, „pochodzącego z liczącego się rodu lekarskiego”, sugerując jednocześnie, że brak posłuszeństwa w tej kwestii może uniemożliwić Stanisławowi uzyskanie habilitacji. Wówczas badany zdecydował się nie ulegać zewnętrznym naciskom.

U mnie był egzamin, który był obiektywny. [...] No. I zdarzyło się, że jeden z tych faworytów nie zdał [śmiech]. No i przyszedł do mnie ten prodziekan i powiedział, że się pomyliłem. No i oczywiście ja powiedziałem, że znalazłem ten test... [śmiech], w pierwszej chwili w ogóle się nie zorientowałem u niego, z jaką grą mam do czynienia, mówię, nie, nie pomyliłem się, proszę zobaczyć. To jest jedenaście odpowiedzi tylko dobrych na dwadzieścia pięć. No to wtedy on zaczął tak dosadniej mi mówić, że się pomyliłem, zaczął mi grozić, że przecież ja kiedyś będę próbował zrobić habilitację. [...] No więc nie zmieniłem tej oceny... [śmiech] Teraz oczywiście jak o tym opowiadam, to jest to zabawne, ale wtedy się strasznie bałem. Miałem tutaj dyktafon, żeby... bo jak za pierwszym razem on przyszedł, to ja w ogóle... co tam się dzieje? (Stanisław)

Stanisław, wchodząc w otwarty konflikt z osobami posiadającymi władzę w strukturach uniwersyteckich, podjął walkę z systemem. Korzystając z kategorii oferowanych przez Jamesa Scotta (2015) w ramach studiów nad oporem, należy stwierdzić, że Stanisław swój opór wyraża w protokole publicznym, co w przypadku osób mniej uprzywilejowanych stanowi

strategię szczególnie ryzykowną. Ponadto narrator działa w identyczny sposób w odpowiedzi na sytuację, gdy jeden ze studentów, symulując poważną chorobę neurologiczną, wyłudzał wyższe oceny, zdobywając w ten sposób stypendia i inne prestiżowe nagrody, by następnie ubiegać się o stanowisko uniwersyteckie. Kiedy jego kandydatura jest opiniowana podczas rady wydziału, Stanisław zdobywa się na wyznanie prawdy (tj. tego, że zgodził się za namową studenta na kilkukrotne poprawianie egzaminu). W ślad za nim podążają inni wykładowcy, którzy także stali się ofiarami wspomnianego studenta (a pośrednio całego systemu), przez co wyrażany początkowo indywidualnie opór zyskuje wymiar zbiorowy i staje się realną siłą sprawczą.

No. I gdy minęły kolejne tam dwa lata, właśnie się okazało, że on stara się o pracę na uczelni. No i profesor, który chciał go zatrudnić, to był właśnie ten mój były promotor, no i ja poszedłem do niego i opowiedziałem mu, jak wyglądała historia z moim egzaminem, i on powiedział, że dobra, załatwię to. Zajmę się tym, o tak. Natomiast w ten dzień, kiedy była rada wydziału, on nie przyszedł. Inny profesor za niego przedstawiał ten wniosek i przedstawiał wniosek tak, jakby w ogóle nie odbyła się ta moja rozmowa. W związku z tym pomyślałem sobie, że być może on nie przekazał temu swojemu zastępcy, że trzeba się tym zająć. W związku z tym wstałem i powiedziałem całą tę historię. I kilkoro innych profesorów powiedziało takie same historie (Stanisław).

W tym miejscu warto wrócić do pytania, dlaczego opór może być uważany za strategię przystosowawczą przedstawicieli klas ludowych. Odpowiedzi dostarcza nam kategoria „energii emocjonalnej”, którą proponuje Collins (2000: 45–46), pisząc, że osoby, które mają za sobą wiele udanych rytuałów interakcyjnych, tj. wysłuchano ich idei lub głosu, nabierają chęci do dalszego uczestnictwa w tych rytuałach. Mówiąc językiem psychologii społecznej, takie osoby są więc mniej podatne na wypalenie zawodowe czy syndrom oszusta. Wprawdzie opór jest ryzykowną strategią, ale jeśli „strategowi” uda się przeforsować własne racje, zyskuje zasoby energii emocjonalnej, która w naturalny sposób wytwarza się wtedy, gdy w sieci społecznej jednostki znajduje się duży zasób kapitału kulturowego (Collins, 2000: 45). Osoby wywodzące się z klas ludowych, buntując się, kompensują deficyt legitymizowanego kapitału kulturowego.

Warto ponadto zwrócić uwagę na fakt, że w biografkach, oprócz strategii oporu ukierunkowanych na kwestionowanie działań typowych dla pola akademickiego, można wyróżnić także formy oporu, których obiektem stały się praktyki i normy charakterystyczne dla klasy ludowej, co jest rodzajem

zerwania, o którym pisaliśmy w części teoretycznej. Wspominany już wcześniej Andrzej, syn robotnika pracującego w fabryce, kiedy ten zakazuje mu czytania książek, ponieważ uważa, że czynność ta jest bezproduktywna i stanowi wyraz lenistwa, wchodzi z ojcem w konflikt. Toczące się spory doprowadziły do zastosowania przez ojca przemocy fizycznej wobec chłopca, który postanowił uciec z rodzinnego domu. Historia Andrzeja jest więc próbą „zerwania” relacji ze środowiskiem pochodzenia. Ojciec i syn pogodzą się dopiero po wielu latach.

Z kolei omawiany dalej przypadek dowodzi tezy, że opór nie musi „przybierać formy publicznie wyrażonej kontestacji i dążenia do zmiany struktur społecznych”, lecz przejawia się jako „reinterpretacja znaczeń” czy „refleksyjnego i świadomego podporządkowania” (Leszczyńska i Tobiasiewicz, 2019: 417). Wspomniany rodzaj oporu odnajdujemy w obszernym fragmencie narracji Tomka, który opisuje, w jaki sposób samodzielnie „przepisuje swoje dzieciństwo”, nadając nowe znaczenia przekonaniom i schematom myślowym zsocjalizowanym w okresie dzieciństwa.

I zawsze takie jakby mieli takie, takie powiedzenie: „Po co ci to?”. Nie, że jakby, nie wiem, po co ci to... nie wiem. „Pojechałbym coś zobaczyć” – „Po co ci to?”. W sensie, wszystko musiało mieć jakieś takie... po coś [śmiejch], jakby praktyczne, prawda. Nie można było mieć czegoś czy robić coś, co nie miało przełożenia bezpośredniego na, nazwijmy to, na lepszą jakość życia czy po prostu na zarobki, czy... więc to było takie zawsze hasło, które mi gdzieś w głowie zawsze siedziało i cały czas siedzi, po co mi to, i czasami sobie tak myślę... no czytam te artykuły, piszę te artykuły i sobie myślę, po co mi to [śmiejch]. [...] Przełożyłem sobie to w sumie mojego ojca powiedzenie: „Po co ci to?” na: „dlaczego dla mnie to jest ważne”, może tak. I staram się to jakoś po prostu pomyśleć, że... jak sobie robię jakieś badania, to sobie myślę, czy to przekłada się na czyjeś konkretne, nie wiem, poprawienie... poprawę zdrowia, samopoczucia, relacji społecznych, komunikacji z [członkami rodziny] i tak dalej. Więc nie chodzi o to, żeby budować maszyny, ale żeby te badania przekładały się w jakiś bardzo istotny sposób na życie innych ludzi (Tomek).

Jako przedstawiciel nauk humanistycznych, prowadząc (często) badania naukowe pozbawione – istotnego dla narratora – wymiaru aplikacyjnego, odczuwa wewnętrzny dysonans, wywołany przez zakorzeniony w nim pragmatyzm klasy ludowej (Gdula i in., 2014). Chcąc rozwiązać wewnętrzny konflikt, Tomek postanawia świadomie transformować skrypt „po co ci to?” w formułę „dlaczego dla mnie to jest ważne?”, zmieniając dzięki temu własną percepcję oraz specyfikę wartości, którą badania wnoszą w życie innych ludzi oraz w życie samego Tomka.

Dyskusja

W artykule, opierając się na szczegółowej analizie narracji badanych kobiet i mężczyzn reprezentujących różne dyscypliny naukowe, będących na różnych etapach kariery, wywodzących się z ośrodków miejskich i wiejskich, wyróżniliśmy strategie, które stanowiły źródła wsparcia na krętej drodze kariery akademickiej osób z klas nieuprzywilejowanych. W podsumowaniu warto podkreślić unikatowość niektórych z nich na tle międzynarodowym, odnotować ich klasową specyfikę oraz zaznaczyć, jeszcze raz, brak wymogu dotyczącego intencjonalności „stratega”.

Wyniki przeprowadzonych przez nas analiz pokazują, że w polskim kontekście kulturowym występują pewne zjawiska badane dotąd jedynie na Zachodzie. W tej grupie znalazłyby się z pewnością praktyki społeczne ujęte jako strategie „manewrowania klasowego” oraz „hiperproduktywności”. Inne strategie pokazują jednak to, co w badaniach nad awansem społecznym w obrębie akademii dotąd nie wybrzmiało dostatecznie. Dopiero analiza biograficzna pozwoliła pokazać, że kapitał można „zapożyczać”, gdy umożliwią to odpowiednie okoliczności (np. sąsiedzi z klasy średniej lub dziewczyna, której rodzina stanie się nową rodziną osoby awansującej).

Warto również odnotować, że tylko niektóre z omawianych przez nas strategii pojawiają się wyłącznie w przypadku przedstawicieli klas ludowych (zapożyczanie kapitału, manewrowanie klasowe). Pozostałe mogą występować także w biografiami osób wywodzących się z klas średnich (choć raczej nie wyższych, które posiadają raczej naddatek niż niedobór każdej możliwej formy kapitału, por. Bourdieu, 2005). Nie oznacza to jednak, że klasa społeczna przestaje być istotną zmienną. Przykładowo, wielu akademikom zdarza się w tej czy innej formie hakować system, a hiperproduktywność może wpływać nie z deficytu, ale z nadmiaru różnych kapitałów. Niektórzy przedstawiciele klas dominujących mogą być bowiem efektywni właśnie dlatego, że posiadają nadmiar kapitału. Podobnie opór może być wyrazem specyficznego rodzaju kapitału kulturowego, który Bourdieu nazywa „heretyckim”, posiadanego przez wybitne postaci świata nauki, które nie zajmują eksponowanych stanowisk, np. Michel Foucault (Bourdieu, 2003: 107–111). W klasie ludowej jednak, jak staraliśmy się wykazać, opór może oznaczać walkę z mechanizmami reprodukcji lub przybierać bardziej zindywidualizowane formy, zorientowane na reinterpretację (i zmianę) własnych doświadczeń życiowych.

Istotny jest więc fakt, że każda z omawianych strategii ma swoją ludową odmianę. Przykładowo, gdy hakujemy system z pełnym rozmysłem, wiedząc, że jest on oparty na przemocy symbolicznej (działającej na korzyść osób z klas uprzywilejowanych, co wielokrotnie pokazywał Bourdieu), angażujemy się w praktyki subwersywne, które wyraźnie należy odróżnić od zorientowanego na cel wykorzystywania okoliczności, które się nadarzają. Podobnie można interpretować strategię „okrężnej drogi”. Choć w sprekarzowanej pracy akademickiej wiele osób (z różnych klas) czeka na swój wymarzony etat po obronie doktoratu, owo oczekiwanie jest dla przedstawiciela klasy ludowej zupełnie innym doświadczeniem niż dla dziecka klas średnich. Po pierwsze dlatego, że w pierwszym przypadku nie może ono przeciągać się w nieskończoność ze względu na ograniczone zasoby materialne i niesprzyjające nastawienie rodziców do wydłużającej się edukacji. Po drugie zaś, skierowanie uwagi na peryferyjne pozycje w polu naukowym (popularyzatorzy, komentatorzy), co sugerował Collins, jest strategią raczej niedostępną dla przedstawicieli klas ludowych. W tym przypadku alternatywą będzie powrót do rodzinnej miejscowości, decyzja o zajęciu się dziećmi lub podjęcie pracy poza akademią. To właśnie dzięki tego typu wzorcom może się dokonywać reprodukcja.

Zgodnie z teorią Bourdieu zakładamy, że strategie nie wymagają intencjonalnego, zorientowanego na cel działania, lecz mogą być pochodną habitusu, a więc, pośrednio, ogólniejszych okoliczności społecznych, które ukształtowały biografie awansujących społecznie akademików. W ten sposób można rozumieć na pewno strategię „zapożyczenia” kapitału czy „hiperproduktywności”, które nie są nakierowane na cel sam w sobie, ale wynikają z dyspozycji i okoliczności, w których dyspozycje te mogą się realizować. Niektórzy autorzy badający kultury klasowe są zresztą zdania, że planowanie długookresowe jest domeną klasy średniej i nie należy się go spodziewać w klasie ludowej, która twardo stąpając po ziemi, żyje raczej w teraźniejszości niż wyimaginowanej przyszłości (Metzgar, 2021: 168). Przykładem strategii bez stratega jest też opór, który, choć ryzykowny, może dostarczyć jednostce niezbędnej energii emocjonalnej, w rozumieniu Collinsa.

Konkluzja

Przedstawione przez nas strategie przetrwania uwypuklają dwie cechy polskiego systemu edukacyjnego. Po pierwsze, wzorem bardziej prestiżowych globalnie systemów zachodnich, jest to świat społeczny, w którym zachodzi

reprodukcja, a wyposażeni w kapitał kulturowy „dziedzice” (Bourdieu i Passeron, 1979) mają zdecydowanie łatwiejszy start i lepszą orientację w zakresie reguł gry. Po drugie jednak, i jest to dobra informacja z punktu widzenia różnych inicjatyw równościowych, polski system wydaje się mniej zamknięty. Różnorodne strategie „słabych” pomagają im sforsować mury akademii. Z faktu, że jest to możliwe, nie wynika jednak, że jest to łatwe, ponieważ często starania te okupione są cierpieniem społecznym (Jensen, 2014; Łuczaj, 2023). Chcąc poprawić sytuację akademików z klasy ludowej, można przedsięwziąć dwa rodzaje działań. Pierwszy to różnorodne inicjatywy, takie jak programy stypendialne (zorientowane na wyrównanie nierówności ekonomicznych) czy działania symboliczne – kursy wprowadzające do studiowania, kluby dyskusyjne dla osób, które nie miały w rodzinie wzorców akademickich, czyli taktyki (w rozumieniu de Certeau), które mogłyby spowodować, że reprodukcja systemu nie zachodziłaby automatycznie. Drugi typ działań to praktyki dyskursywne, do których zaliczamy ten artykuł, będący nie tyle badaniem społecznym na temat klasy ludowej, co badaniem na jej rzecz (Russo i Linkon, 2005). Oznacza to komunikowanie społecznych nierówności, w szczególności tego, że pewne jednostki, by móc osiągnąć to, co ich koleżanki i koledzy dziedziczą, muszą sięgać po różnorodne strategie. Paradoksalnie wydaje się, że komunikowanie jest w dzisiejszej polskiej akademii ważniejsze niż działanie, ponieważ stanowi warunek wstępny jakiegokolwiek działania mającego utrudnić niesprawiedliwą reprodukcję. Zmiana społeczna nie nastąpi, jeżeli klasa społeczna będzie w dalszym ciągu marginalizowana jako determinanta rozwoju karier akademickich.

Literatura

- Adair, V., Brown, P., Clark, N., Perez-Cotrich, R., Stanfield, S. (2007). Poverty and Storytelling in Higher Education. *Storytelling, Self, Society*, 3(2), 135–155.
- Alfrey, L., Twine, F.W. (2017). Gender-fluid Geek Girls: Negotiating Inequality Regimes in the Tech Industry. *Gender & Society*, 31(1), 28–50. <https://doi.org/10.1177/0891243216680590>.
- Binns, C. (2019). *Experiences of Academics from a Working-Class Heritage: Ghosts of Childhood Habitus*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. W: A.H. Halsey (red.), *Education: Culture, Economy & Society* (ss. 46–58), New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*. Warszawa: Scholar.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. Chicago–London: The University of Chicago Press.

- Bourdieu, P., Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Case, K. (2017). Insider Without: Journey Across the Working-Class Academic Arc. *Journal of Working-Class Studies*, 2(2), 16–35. <https://doi.org/10.13001/jwcs.v2i2.6081>.
- Certeau, M., de. (2008). *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Collins, R. (2000). *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Daenekindt, S., Roose, H. (2013). Cultural Chameleons: Social Mobility and Cultural Practices in the Private and the Public Sphere. *Acta Sociologica*, 56(4), 309–324. <https://doi.org/10.1177/0001699313496589>.
- Ditton, H., Bayer, M., Wohlkinger, F. (2019). Structural and Motivational Mechanisms of Academic Achievement: A Mediation Model of Social-background Effects on Academic Achievement. *British Journal of Sociology*, 70, 1276–1296. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12506>.
- Friedman, S. (2016). Habitus Clivé and the Emotional Imprint of Social Mobility. *The Sociological Review*, 64(1), 129–147. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12280>.
- Gaulejac, V. (2016). *La névrose de classe. Nouvelle édition actualisée*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Gdula, M., Lewicki, M., Sadura, P. (2014). *Praktyki kulturowe klasy ludowej*. Warszawa: Instytut Studiów Zaawansowanych.
- Hurst, A.L. (2010). *The Burden of Academic Success: Managing Working-Class Identities in College*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Jensen, B. (2014). Dreams and Nightmares: Survivor Guilt in Working Class Crossovers. *Rhizomes*, 27. <http://rhizomes.net/issue27/jensen.html> (dostęp: 9.09.2022).
- Lee, E.M. (2017). 'Where People Like Me Don't Belong': Faculty Members from Low-socioeconomic-status Backgrounds. *Sociology of Education*, 90(3), 197–212. <https://doi.org/10.1177/0038040717710495>.
- Leszczyńska, K., Tobiasiewicz, E. (2019). Recenzja książki: Agnieszka Pasieka, Katarzyna Zielińska (red.), *Opór i dominacja. Antologia tekstów*, Kraków: Nomos, 2015. *LUD. Organ Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego i Komitetu Nauk Etnologicznych PAN*, 103, 415–423.
- Loveday, V. (2018). Luck, Chance, and Happenstance? Perceptions of Success and Failure Amongst Fixed-term Academic Staff in UK Higher Education. *British Journal of Sociology*, 69(3), 758–775. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12307>.
- Łuczaj, K. (2023). *The Biographical Experience of Entering the Academic Profession. Popular-Class Lecturers at the Post-Socialist University*. Łódź: Łódź University Press.
- Martin, P.Y. (2004). Gender as Social Institution. *Social Forces*, 82(4), 1249–1273.
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Metzgar, J. (2021). *Bridging the Divide: Working-Class Culture in a Middle-Class Society*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Mikrut, S., Łuczaj, K. (2023). Syndrom oszusta jako składowa doświadczenia awansu społecznego. *Studia Socjologiczne*, 2(249), 81–109. <https://doi.org/10.24425/sts.2023.146170>.
- Miłosz, C. (1997). *Abecadło Miłosza*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

- Pasieka, A., Zielińska, K. (2015). *Opór i dominacja. Antologia tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Reay, D. (2005). Beyond Consciousness?: The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, 39(5), 911–928. <https://doi.org/10.1177/0038038505058372>.
- Russo, J., Linkon, S.L. (2005). What’s New About New Working-Class Studies? W: J. Russo, S.L. Linkon (red.), *New Working-Class Studies* (ss. 2–18). Ithaca: ILR Press.
- Sauder, M. (2020). A Sociology of Luck. *Sociological Theory*, 38(3), 193–216. <https://doi.org/10.1177/0735275120941178>.
- Scott, J. (2015). Za kulisami oficjalnej wersji. Opór i dominacja. W: A. Pasieka, K. Zielińska (red.), *Opór i dominacja. Antologia tekstów* (ss. 145–158). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Urbańska, S. (2014). Is Apostasy from a Family Possible? The Apostasy from an Alcoholic-abusive Family as a Variant of (Un)Becoming a Daughter – the Case of Natalia. *Qualitative Sociology Review*, 10, 80–103. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.10.1.05>.
- Warnock, D.M., Hurst, A.L. (2016). The Poor Kids’ Table: Organizing Around an Invisible and Stigmatized Identity in Flux. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(3), 261–276. <https://doi.org/10.1037/dhe0000029>.
- Weaver, L. (1993). A Mennonite ‘Hard worker’ Moves from the Working Class and the Religious/Ethnic Community to Academia: A Conflict Between Two Definitions of Work. W: M. Tokarczyk, E.A. Fay (red.), *Working-Class Women in the Academy: Laborers in the Knowledge Factory* (ss. 113–116). Amherst: University of Massachusetts Press.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.
- Xu, C. (2020). Tackling Rural-urban Inequalities Through Educational Mobilities. *Policy Reviews in Higher Education*, 4(2), 179–202. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1783697>.
- Zysiak, A. (2016). *Punkty za pochodzenie. Powojenna modernizacja i uniwersytet w robotniczym mieście*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.