

# KOMUNIKATY SPECJALNE

## SELEKCJE W EDUKACJI

*Tomasz Leszniewski*

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

### PSYCHOSPOŁECZNY ASPEKT SELEKCJI W SYSTEMIE EDUKACJI W ZINDYWIDUALIZOWANYM SPOŁECZEŃSTWIE. REFLEKSJA NAD BADANIAM RYSZARDA BOROWICZA

---

#### ABSTRACT

The text is an attempt to use of Richard Borowicz research as inspiration. The aim is to broaden the perspective of research on the problem of social selection in the education system by adding a psychosocial aspect. The article contains a theoretical reference in order to allow for an explanation of the effectiveness of the mechanism of auto-selection and placement of it in the social practices of everyday life. Interactional perspective makes the problem of social inequalities present in the experience and consciousness of man. On the other hand individualistic tendencies in society are the conditions under which self-selection mechanism can both be forced out from public awareness, as well as subject to deregulation. The latter phenomenon may lead to equal opportunities.

#### Key words:

auto-selection, social inequalities, reproduction, self-esteem, individuality

Próba refleksji nad aktywnością naukową Ryszarda Borowicza wskazuje w sposób dość czytelny na główne zagadnienie będące przedmiotem jego badawczego zainteresowania – wręcz przez cały okres kariery akademickiej. Mianowicie jest nim problem nierówności społecznych obecnych i odtwarzanych przez system kształcenia (na różnych jego poziomach) w polskim społeczeństwie. Te rozległe zabiegi poznawcze czynione były w oparciu o założenia dotyczące kwestii alokacji jednostek na określone pozycje społeczne zawarte w teorii równości czy też merytokracji. Stanowiły one bowiem klucz do zrozumienia zasad sprawnego funkcjonowania systemu społecznego w warunkach demokracji, a tym samym również jako narzędzie demaskacji i krytyki rozdzwiewu między politycznymi zamierzeniami a rzeczywistą praktyką. Trzeba zwrócić jednak uwagę, iż wraz ze zmianą ustrojową problem ten wcale nie stracił na aktualność, a być może z powodów „społecznej niewrażliwości” na pewne kwestie społeczne winien być ze szczególną troską analizowany.

Podjmując próbę krytycznej refleksji nad poznawczym wkładem aktywności badawczej Ryszard Borowicza, chciałbym skupić się na wybranym aspekcie jego naukowych analiz, a mianowicie na problem autoselekcji. Powodowane to jest po pierwsze, znaczeniem samego mechanizmu. Jak pisze Borowicz, „[a]utoslekcja ma zatem kluczowe znaczenie w procesie kształtowania się struktury młodzieży kontynuującej naukę w szkołach ponadpodstawowych różnego typu”<sup>1</sup>. Po drugie, próbą odpowiedzenia na pytanie dotyczące adekwatności i kompletności analiz przeprowadzonych przez wskazanego autora. Po trzecie, nadzieją na twórczą rekonstrukcję omawianego zagadnienia, tzn. wskazaniem implikacji dających możliwość zgłębienia analizowanej problematyki w kontekście zindywidualizowanego społeczeństwa. Po czwarte, mechanizm autoselekcji wydaje się wciąż w polskiej socjologii wychowania zagadnieniem wymagającym dalszych teoretycznych analiz i systematyzacji.

## 1. Problem społecznych selekcji – wątki wprowadzające

Liczne badania socjologiczne realizowane przez Ryszarda Borowicza, zwłaszcza te najbardziej rozpoznawalne w środowisku – longitudinalne, nad drogami żywotnymi młodych ludzi, a później dwóch pokoleń – podejmują problem autoselekcji, jako mechanizmu odpowiedzialnego za generowany kształt struktury społecznej.

---

<sup>1</sup> R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia: Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000, s. 89.

Otóż jednostki w sposób niezależny i samodzielny w oparciu o podejmowane życiowe decyzje realizują swoje plany, aspiracje, a równocześnie wpisują się w typowe trajektorie wyznaczone rolą czynników społecznych (np. pochodzenia społecznego). Jego funkcja w kontekście procesów edukacyjnych, jak strukturotwórczych w odniesieniu do społeczeństwa, wydaje się kluczowa. Wskazywać może na to cytata z pracy Borowicza. „Podobnie jak przy ocenach szkolnych, tak i w teście mamy do czynienia z prawidłowością o charakterze liniowym – większemu zasobowi wiadomości towarzyszy coraz większy odsetek młodzieży planującej naukę w liceum ogólnokształcącym. Na tej podstawie można by mówić o właściwej selekcji pedagogicznej. Są to niestety tylko pozory, gdyż źródłem selekcji typu: lepszy uczeń – lepsze oceny – wyższy wskaźnik wyboru liceum ogólnokształcącego są spontaniczne procesy o charakterze społecznym”<sup>2</sup>. Oznacza to, że działania pedagogiczne realizowane przez system kształcenia są w znaczny stopniu uwarunkowane mechanizmami o charakterze ogólnospołecznym. Selekcje szkolne, realizowane w sposób zamierzony i celowy, co najwyżej utwierdzają i uprawomocniają zabiegi społeczne związane z alokacją jednostek na określone pozycje społeczne. Z uwagi na znaczną stabilność strukturalną społeczeństwa obserwujemy skuteczne działanie mechanizmu dziedziczenia pozycji przez kolejne pokolenia. Zjawisko to potwierdzają dalsze słowa rozpoczętego cytatu.

W liceum ogólnokształcącym zamierza się uczyć, w stosunku do udziału w strukturze ośmioklasistów: czterokrotnie więcej uczniów z rodzin o wyższym wykształceniu tak ojca, jak i matki, czterokrotnie więcej młodzieży inteligenckiej, a dwukrotnie więcej z rodzin pracowników umysłowych, znacznie więcej dziewcząt oraz młodzieży mieszkającej w dużych miastach. Selekcja ta dokonywała się kosztem znacznie mniejszego udziału uczniów z rodzin o niskim poziomie wykształcenia, z rodzin robotników niewykwalifikowanych i chłopów-rolników, kosztem młodzieży wiejskiej oraz chłopców<sup>3</sup>.

Przywołany powyżej dość obszerny cytat określa istotę analizowanego w tym tekście problemu. Mianowicie rzetelnie ustalone w pracach badawczych Borowicza zależności empiryczne dotyczące problemu selekcji dokonywanej przez instytucjonalne zabiegi systemu kształcenia oraz te spontaniczne o ogólnospołecznym charakterze i podłożu każą postawić pytanie o możliwość teoretycznego ich wyjaśnie-

---

<sup>2</sup> R. Borowicz, *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980, s. 69.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 70.

nia<sup>4</sup>. Otóż wymagającym naukowej refleksji jest to, jak owe spontaniczne procesy wytwarzają wewnętrzny mechanizm (autoselekcji) w jednostce odpowiedzialny za kształt struktury społecznej, ale również ścieżek edukacyjnych człowieka.

Nawiązując do zasobów socjologicznej wiedzy objaśniającej problematykę modernizacji społeczeństw, możemy stwierdzić, iż wraz z postępującym rozwojem nowoczesności podstawowe elementy organizacji życia zbiorowego zapewniające ład ulegają uwewnętrznieniu – w ramach struktury osobowej człowieka. Oznacza to tym samym, iż w trakcie dokonujących się przemian społecznych związanych z modernizacją wzrasta poziom samokontroli człowieka<sup>5</sup>. Jednostki poddane procesowi neurotyzacji poprzez poczucie winy i wstydu odczuwają w swym mniemaniu samoistną potrzebę przestrzegania norm społecznych<sup>6</sup>. Tym samym wskazuje to na rosnące znaczenie – w kontekście społecznego rozwoju – nie tylko indywidualnego konformizmu względem obowiązujących norm społecznych, ale także właściwego rozpoznawania przez jednostkę swojego miejsca w strukturze społecznej. Proces ten wymaga jednak niepodważalnych reguł jego uwiarygodnienia, do czego z pewnością wykorzystana zostaje instytucja szkoły, a później złożony system kształcenia. Realizując funkcje dyscyplinarnej władzy poprzez wykorzystanie narzędzi kontroli w postaci egzaminów, zabiega się „[...] coraz bardziej o nieustanne porównywanie każdego z każdym, pozwalając równocześnie mierzyć i sankcjonować”<sup>7</sup>. Daje to racjonalne podstawy rodzącemu się złudzeniu, że selekcje w procesie kształcenia są jak najbardziej funkcjonalne, gdyż wyłapują najzdolniejsze jednostki mogące w przyszłości pełnić szczególne role społeczne. Jest to jednakże złudzenie wywołane zamaskowaniem szans dostępu szansami powodzenia<sup>8</sup>.

Powyższy wywód ukazuje, iż stabilność systemu społecznego w ogromnej mierze uzależniona jest od jednostkowej zdolności do adekwatnego rozpoznawania swych możliwości i szans związanych z zajmowaniem określonych pozycji społecznych, co warunkowane jest procesem „dziedziczenia” społeczno-kulturalnego. W przywołanych wcześniej publikacjach monograficznych Ryszarda Borowicza oraz licznych artykułach naukowych odnajdujemy empiryczną weryfikację przywołanych twierdzeń. Niemniej jednak momentem kończącym zgłębianie poznaw-

---

<sup>4</sup> Między innymi: R. Borowicz, *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1976; idem, *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980; idem, *Nierówności społeczne...*, op.cit.

<sup>5</sup> N. Elias, *O procesie cywilizacji: analizy socjo- i psychogenetyczne*, Warszawa 2011.

<sup>6</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, Warszawa 1998.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 182.

<sup>8</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006.

cze tego procesu jest ograniczanie się do ogólnie nazwanych czynników kulturowych, tzn. efektów socjalizacji pierwotnej w postaci kompetencji językowych oraz kondycji aksjonormatywnej<sup>9</sup>. Pytamy jednak, jak za sprawą socjalizacji, zwłaszcza pierwotnej, ów mechanizm autoselekcji zostaje zaszczerpiony w jednostce oraz jak wygląda proces jego nieustannej aktualizacji. Dodatkowo zastanawia również to, jak dochodzi do jego zróżnicowania w działaniu – mówiąc językiem informatycznym, nie w każdym przypadku ma on takie samo oprogramowanie. Za wykorzystanymi w badaniach zmiennymi społeczno-demograficznymi kryją się bowiem codzienne sytuacje życiowe ludzi, ich relacje z innymi, osobiste wybory. Pytamy więc o mechanizm powstawania określonych wzorców samoistnego porządkowania się materii społecznej nabierającej żywotności w procesach interakcyjnych i świadomości poszczególnych jednostek.

## 2. Mechanizm autoselekcji – próba stworzenia psychospołecznego obrazu

Narzędzie, którym posługuje się społeczeństwo, a także system edukacji, w celu zapewnienia systemowej ciągłości opiera się na silnym splocie jednostkowej psychiki i strukturalnych uwarunkowań, czyniąc tym samym naturę mechanizmu autoselekcji psychospołeczną – nieredukowalną wyłącznie do jednego z tych wymiarów. Sposób jego działania można sprowadzić do niekwestionowanego poczucia człowieka, iż „coś jest dla niego bądź nie” oraz „do czegoś się nadaję lub nie nadaję”. Doskonale ten psychospołeczny aspekt działania mechanizmu autoselekcji przedstawia Ryszard Borowicz w swej teście *Mechanizm generowania struktury młodzieży kształcącej się*, powołując się nie tylko na swoje badania, ale również na prace Mirosławy Jastrząb-Mrozickiej<sup>10</sup>. Otóż ukazuje on zasadę i siłę działania mechanizmu autoeliminacji w oparciu o związek planów edukacyjnych z pochodzeniem społecznym (wykształceniem ojca). Mianowicie psychospołeczny charakter tego mechanizmu ujawnia się zarówno wśród uczniów zaklasyfikowanych na podstawie ocen szkolnych jako bardzo dobrych – spośród tej grupy o przyjęcie na studia ubiegało się 96% osób, których ojciec miał wykształcenie wyższe, a 74%, których ojciec miał wykształcenie podstawowe – jak i tych najsłabszych – spo-

<sup>9</sup> R. Borowicz, *Selekcje społeczne...*, op.cit., s. 84, 107; idem, *Plany kształceniowe...*, op.cit., s. 105; idem, *Nierówności społeczne...*, op.cit., s. 99.

<sup>10</sup> R. Borowicz, *Mechanizm generowania struktury młodzieży kształcącej się*, „Sociologia Wychowania” 1993, z. 10, s. 97–110; idem, *Społeczne procesy wyboru studiów wyższych*, Warszawa 1974.

śród tej grupy o przyjęcie na studia ubiegało się 44% uczniów, których ojciec miał wykształcenie wyższe, a 9%, których ojciec miał wykształcenie podstawowe. Dane te w sposób jednoznaczny sygnalizują, iż działanie mechanizmu autoselekcji w głównej mierze zwrócone jest na jednostki prezentujące w swojej biografii splot niekorzystnych czynników w postaci uwarunkowań środowiskowych (pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania czy też płeć) oraz słabe osiągnięcia szkolne. Niemniej jednak i ci najlepsi, najzdolniejsi muszą zmagać się z barierami, które na ich drodze życiowej stawia społeczeństwo.

Nasuujące się w tym miejscu wnioski z analiz przeprowadzanych przez Borowicza sugerują, że o funkcjonowaniu mechanizmu autoselekcji decydują dwie ścierające się ze sobą siły. Mianowicie może mówić tu o sile przyciągania (autowłączania) oraz odpychania (autowylączania). Określają one stosunek człowieka do przyszłych stanów oczekiwanych zarówno w kontekście wyznawanych wartości (społecznie uwarunkowanych potrzeb i celów), jak i osobistych możliwości (postrzeganych szans realizacji). W tej sytuacji mówiąc o skutecznie działającym mechanizmie autoselekcji – w nawiązaniu do przywołanych powyżej danych – należałoby się skupić na dwóch typach przypadków. Pierwszy z nich to ten, kiedy jednostki nie aspirują do określonych wartości – w tym przypadku do wyższego wykształcenia. Oznacza to, że moc odpychania dominuje nad siłą przyciągania w aspekcie aksjonormatywnym. Jednostka nie odczuwa potrzeby realizacji długiego cyklu kształcenia, a tym samym nie musi oceniać swych realnych szans sukcesu (mając jednak świadomość, że są one ograniczone). Drugi typ pojawia się wówczas, kiedy jednostka przyciągana jest wartością wykształcenia, ale odpychana z kolei nierealnością – w jej poczuciu – tych rozbudzonych oczekiwań. Choć w ostateczny rozrachunku efekt w obu przypadkach może być ten sam, czyli rezygnacja z wyższego wykształcenia, to jednak jakościowo obydwa typy różnią się konsekwencjami zarówno dla jednostki, jak i dla społeczeństwa, wywołując tym samym odmienne postawy (od braku zgody na daną sytuację po akceptację).

Przedstawiona powyżej analiza dwóch typów przypadków, w ramach których zadziałał w sposób różny mechanizm autoselekcji, rodzi kolejny wniosek mówiący o dwufazowości jego działania. Otóż w odniesieniu do uczniów, wśród których obserwujemy splot niekorzystnych czynników – społecznych oraz braku osobistych osiągnięć – mechanizm autoeliminacji objawił swoją skuteczność już w fazie tworzenia się planów życiowych u młodego człowieka, zamykając je w sztywnych ramach niskich aspiracji. Natomiast w odniesieniu do osób, które „prezentują” rozbieżność owych czynników – warunków społeczno-kulturowych pochodzenia i osobistych osiągnięć – pojawia się druga faza autoeliminacji. Chodzi mianowicie

o przypadki osób, które z tego grona deklarowały chęć dalszej edukacji na poziomie wyższym, ale ostatecznie nie zrealizowały swych planów.

Elementem łączącym obydwie trajektorie losów poddanych autoselekcji (omawiane dwa typy) jest niska samoocena jednostek budowana na poczuciu wstydu oraz winy. Trzeba też przyznać, iż w tym momencie podobieństwa rozważanych dwóch przypadków się kończą. Otóż jednostki posiadające wysokie wyniki w nauce, jednakże obciążone balastem skromnego wyposażenia w zasoby społeczno-kulturowe wyniesione ze środowiska rodzinnego przeżywają swoje doświadczenia szkolne o wiele świadomiej i bardziej dotkliwie niż ich rówieśnicy pozbawieni aspiracji i szans na sukces. Wynika to bowiem z faktu, iż ci pierwsi doświadczają nie tylko poczucia wstydu – jak przywołani rówieśnicy – będącego konsekwencją poczucia nieadekwatności i niekompletności powstałych w wyniku nieustannych porównań, ale także trudnego doświadczenia poczucia winy. Jak pisze Richard Sennette, jest ono konsekwencją transgresji, wykroczenia poza pewien normatywny porządek, robienia czegoś, czego ludzie nam podobni nie czynią<sup>11</sup>. Przywołany autor, analizując problem kompleksu niższości, poczucia winy, niskiej samooceny – wszystkie te psychologiczne kategorie są obecne w kontekście procesów autoselekcji – przywołuje przypadki ludzi, którzy zamiast być dumni z talentów, jakimi dysponują, doświadczają poczucia niższości. Dodatkowo wskazuje na pojawiające się w tego typu sytuacjach zjawisko autosabotowania własnych sukcesów przez jednostki. Nawiązując do wniosków badawczych Paula Willisa, przedstawia przykłady nastoletnich uczniów z klasy robotniczej, u których pojawia się mechanizm samoutrudnia, komplikowania sobie drogi do coraz bardziej realnych sukcesów szkolnych<sup>12</sup>. Na pytanie co stanowi przyczynę tego dość zaskakującego zachowania, przywołany badacz wskazuje lęk przed wykorzeniem, przed utratą świata, który uczeń zna i który jest bezpieczny, przewidywalny, choć może nie dawać szans na realizację rozbudzanych aspiracji. Można to zatem powiązać z rodzącym się poczuciem winy w sytuacji, kiedy jednostka doświadcza wspomnianej wcześniej transgresji. Rodzi się wówczas lęk przed tym, by ta samorealizacyjna wspinaczka nie zaprowadziła owego ucznia zbyt wysoko. Wówczas sukces edukacyjny zamiast dawać poczucie dumy, zadowolenia i podwyższenie samooceny, powoduje skutki odwrotne – w postaci nasilającego się lęku i poczucia winy. Zaskakujące jest również to, iż ten lęk jest potęgowany przez najbliższe środowisko tego młodego człowieka. Mianowicie wśród rodziców pojawia się lęk przed tym, „[...] że ich

<sup>11</sup> R. Sennett, *Szacunek w świecie nierówności*, Warszawa 2012.

<sup>12</sup> P.E. Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York 1981.



awansujący w strukturze społecznej potomkowie staną się im obcy lub – w najgorszym razie – zaczną się ich wstydzić<sup>13</sup>.

Dogłębność przenikania w naturę ludzką społecznych werdyktów dotyczących przyszłych pozycji społecznych jednostki związana jest z procesem socjalizacji, a konkretnie z jej ucieleśnionym aspektem. Omawiany powyżej przypadek charakteryzuje się bowiem niespójnością habitusu – używają terminologii Pierre'a Bourdieu – którego podstawą jest napięcie między aspiracjami i szansami sukcesu. Niska samoocena warunkująca autoselekcyjny zabieg redukcji bazuje na wywoływanych w tych okolicznościach „cielesnych emocjach”. „Zdradzają je widoczne objawy, jak czerwienienie się, trudności z wypowiedzeniem się, niezręczność, drżenie rąk, stanowiące różne sposoby podporządkowania się dominującemu sądowi, nawet wbrew sobie i broniącemu się przed tym ciału [...]”<sup>14</sup>. Uspołecznione ciało człowieka zawiera niejako wdrukowane na różnych płaszczyznach ludzkiego przeżywania relacji z otaczającym światem, poczucie umiejscowienia – właściwego miejsca w strukturze społecznej. Gwarancją respektowania tego społecznego przekazu jest emocjonalna równowaga bądź jej brak, niedający jednostce spokoju. Dręczy ją wyrzutami, lękami, poczuciem winy, braku satysfakcji. Implikując tym samym postawy (często nieuświadomione) unikania, wycofywania się z sytuacji, które wzmagają ów stan złego samopoczucia, a będące zarazem okolicznościami, w ramach których kształtuje się ich pozycja społeczna<sup>15</sup>. Poczucie winy jest swoistym aktem samokarania za fakt śmiałości wyobrażenia sobie przez osobę przeszłego stanu rzeczy (własnego wykształcenia, roli i pozycji społecznej) w jej poczuciu dla niej nieprzeznaczonej. Jest dotkliwą obawą przed robieniem czegoś paradoksalnie niewłaściwego, czegoś, czego inni nie oczekują.

Zgłębiając empirycznie potwierdzoną przez Ryszarda Borowicza skuteczność działania mechanizmu autoselekcji i próbując to zależności teoretycznie wyjaśnić, można przywołać także kategorie społecznego uznania. Problem ten szczególnie dotyka jednostki, które pomimo obiektywnych przesłanek w postaci bardzo dobrzych ocen szkolnych eliminują się same z długiego cyklu kształcenia związanego z podjęciem nauki na studiach wyższych. Ich labilna pozycja w systemie kształcenia powodowana rozbieżnością czynników statusowych (kompetencje i wiedza w powiązaniu z niekorzystnym splotem czynników środowiskowych – pochodzenia społecznego) czyni osoby te niezmiernie wrażliwymi na punkcie społecznego uznania. Przeżywające dręczące poczucie niepewności własnego umiejscowienia

<sup>13</sup> R. Sennett, *Szacunek ...*, op.cit., s. 104.

<sup>14</sup> P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, Warszawa 2006, s. 241.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 262.



w strukturze społecznej dość łatwo narażają się na doświadczenie nieadekwatności i niekompletności w odniesieniu do własnej osoby. Posiłkując się teoretycznymi rozważaniami nad problemem uznania poczynionymi przez Axela Honnetha, możemy próbować ustalić czynniki odpowiedzialne za ten stan rzeczy<sup>16</sup>. Mianowicie w kontekście analizowanego problemu autoselekcji mamy do czynienia przede wszystkim z dwoma wymiarami i sferami uznania rzutującym na fakt zaistnienia bądź braku zarówno wiary w siebie, jak i poczucia własnej wartości przez jednostkę. Odpowiedzialne za ten aspekt kondycji osobowej człowieka są relacje z bliskimi (rodzina, miłość) oraz stosunki oparte na zasadzie efektywności, w ramach których możliwe jest bycie docenionym, uznanym za własne talenty i umiejętności. Logika osiągnięć warunkowanych indywidualnym zaangażowaniem i kompetencjami stanowi przestrzeń, gdzie uznanie społeczne wyraża się w walucie statusu, prestiżu. Można by zatem sądzić, że uczniowie z bardzo dobrymi wynikami w nauce, a których rodzice nie posiadają wyższego wykształcenia, winni z racji osobistych zdolności i ciężkiej pracy mieć możliwość urealnienia oraz ustabilizowania zarazem własnej samooceny – na wysokim poziomie. Przywołane empiryczne dowody sugerują jednakże, iż czynniki decydujące o samoocenie jednostki wykraczają poza rzeczywistość szkoły – dotyczą licznych doświadczeń z pozaedukacyjnych środowisk i grup społecznych. Najistotniejsze jest jednak to, że zaczynamy w tym momencie dostrzegać szczególne znaczenie – dla funkcjonowania mechanizmu autoselekcji – tożsamości zbiorowych (o wiele bardziej przeważających nad tożsamościami indywidualnymi).

Stwierdzenie powyższe jako wniosek wyciągnięty z empirycznych analiz Borowicza wymaga rozwinięcia. Powodem może być zawarta w owej konkluzji krytyka dyskryminujących funkcji systemu kształcenia, bazujących na głęboko skrywanym mechanizmie reprodukcji społecznej. Mianowicie działanie autoselekcji wbrew przypuszczeniom jednostek nie ma charakteru indywidualnego. Jest on narzędziem porządkującym przestrzeń społeczną w oparciu o kryteria zbiorowe, przynależność i identyfikację grupową, potwierdzone uznaniem ze strony innych jednostek i grup społecznych. Oznacza to, iż system społeczny i wspierający go w funkcjonowaniu podsystem edukacji zachowują znamiona i reguły działania „porządku stanowego” opartego na przywilejach jednej grupy społecznej oraz barierach stojących przed przedstawicielami grup nieuprzywilejowanych. Uznanie społeczne jest reglamentowane podobnie jak dostęp do innych cenionych, a niedostępnych wszystkim członkom zbiorowości zasobów, przy równoczesnym zachowaniu silnej zbieżności reguł wyłaniających w różnych sferach życia te same

<sup>16</sup> A. Honneth, *Walka o uznanie: moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Kraków 2012.

grupy wygranych. Oznacza to zatem, że tożsamości kolektywne są zarówno odpowiedzialne za status i pozycje jednostki w zbiorowości, jak i za transpozycje owego prestiżu w różne konteksty interakcyjne i segmenty systemowe – w tym edukacji. Wynika to jednak nie z prostej kategoryzacji, która byłaby jawnym narzędziem dyskryminacji społecznej, ale ze zróżnicowanych konsekwencji procesu – a w zasadzie należałoby powiedzieć procesów – socjalizacji. Powodują one zróżnicowane postawy wśród badanej młodzieży (nawiązanie do przywołanych badań) weryfikowane przez wytworzone społecznie poczucie własnej wartości i wiarę w siebie.

Jako kontrargument owej zasadności działania mechanizmu autoselekcji w tak nakreślonym kształcie, formie, można by przywołać przypadki wybitnie uzdolnionych jednostek, których środowiskowe warunki socjalizacyjne (wykształcenie rodziców, zawód, miejsce zamieszkania itp.) odbiegają od tych dostrzeżonych w statystycznym związku pochodzenia i edukacyjnego sukcesu. W pracy Pierre'a Bourdieu i Jeana-Claude'a Passerona osoby takie określane mianem *les miracles*, będące swoistym cudem zaistniałym pomimo skutecznego działania mechanizmu reprodukcji społecznej<sup>17</sup>. Jednakże, jak sami autorzy dostrzegają, te wyjątkowe jednostki nie są nosicielami cech, przymiotów, talentów i kompetencji reprezentatywnych dla swojego środowiska pochodzenia. W jednym z przypisów w przywołanej pracy znajdujemy bowiem interesującą zależność. Mianowicie „[...] laureaci określonej kategorii (klasa społeczna bądź kategoria statystyczna, taka jak płeć czy klasa wieku) mają tym mniej cech demograficznych, społecznych i szkolnych populacji tej kategorii jako całości (i odwrotnie, mają tym więcej cech *rzadkich* w tej kategorii), im mniej ma ona szans na bycie reprezentowaną”<sup>18</sup>. Interpretując ten fakt, należałoby zwrócić uwagę na obecny w opisanym przypadku postępujący proces społeczno-kulturowego wykorzenienia jednostki będący wynikiem „nietykowej” konfiguracji czynników środowiskowych w procesie wychowawczym.

Dochodzimy w powyższych rozważaniach do istotnego momentu, kiedy to empiryczne dowody autoselekcji obserwowane w kontekście funkcjonowania systemu kształcenia wskazują na konieczność poszerzenia spektrum teoretycznych odniesień w celu uchwycenia istoty badanego mechanizmu i procesów będących jego konsekwencjami. „Jedynie adekwatna teoria habitusu jako miejsca uwewnętrzniania tego, co zewnętrzne, i uzewnętrzniania tego, co wewnętrzne, pozwala ujawnić społeczne warunki sprawowania funkcji uprawomocnienia porządku społecznego, która ze wszelkich funkcji ideologicznych Szkoły jest z całą

---

<sup>17</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja...*, op.cit.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 265.

pewnością najlepiej ukryta. [...] jest to możliwe, ponieważ systemowi temu udaje się wywołać złudzenie, że jego działalność wdrażania jest całkowicie odpowiedzialna za produkcję habitusu kulturowego, lub złudzenie wyraźnie sprzeczne, że efekty różnicujące uczniów poddanych tej działalności zależą jedynie od ich wrodzonych zdolności, a zatem jest ona niezależna od wszelkich uwarunkowań klasowych<sup>19</sup>. Jeżeli zatem mechanizm autoselekcji znajduje swe podstawy do działania na gruncie psychospołecznej natury człowieka, warunkowanej stosunkiem jednostki do samego siebie oraz identyfikacją i przynależnością grupową, jego właściwe rozpoznanie i zrozumienie do tego wymiaru winno się również odnosić. Wydaje się to także szczególnie istotne w warunkach postępującej indywidualizacji świata społecznego i psychologizacji rządzących nim procesów<sup>20</sup>. Zmiany dotyczące organizacji społecznej i indywidualny sposób angażowania się w otaczającą rzeczywistość stanowią także doskonały pretekst do stawiania kolejnych pytań związanych z poruszaną w tekście problematyką oraz analizowaną przez Ryszarda Borowicza w swych studiach dotyczących nierówności społecznych (zalicza się do tego większość prac z dorobku autora) obecnych na gruncie systemu kształcenia.

### 3. Indywidualizacja społeczeństwa a problem nierówności

Implikacje aktywności naukowej Ryszarda Borowicz w odniesieniu do problematyki nierówności sugerują dwa wątki konicznej dziś analizy. Mianowicie po pierwsze, wątek dotyczący obiektywnego wymiaru strukturalnych zależności w obrębie systemu edukacji. Po drugie, subiektywny, odnoszący się do świadomości członków społeczeństwa i ich stosunku do problemu nierówności. Wskazane dwa aspekty będące przedmiotem poniższej refleksji stanowią próbę odpowiedzi na rodzące się pytanie o kontynuację i adekwatności prac badawczych prowadzonych przez Borowicza. Otóż kwestie obecności strukturalnych mechanizmów reprodukcji społecznego układu w Polsce niezmiennie znajdują swe potwierdzenie na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat<sup>21</sup>. Jednakże rzeczywistość, której przywołane

---

<sup>19</sup> Ibidem, s. 320.

<sup>20</sup> U. Beck, A Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna: polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa 2009; U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004; R.N. Bellah, *Skłonności serca: indywidualizm i zaangażowanie po amerykańsku*, Warszawa 2007; R. Sennett, *Upadek człowieka publicznego*, Warszawa 2009; Z. Bokszański, *Indywidualizm a zmiana społeczna: Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*, Warszawa 2007 i in.

<sup>21</sup> R. Borowicz, *Selekcje społeczne...*, op.cit.; idem, *Plany kształceniowe...*, op.cit.; idem, *Nierówności społeczne ...*, op.cit.; I. Białecki, *Funkcjonowanie olimpiad matematycznych*, Warszawa

badania dotyczą, uległa i wciąż ulega znaczącym przemianom – proces transformacji, globalizacji – co nie pozostaje bez konsekwencji na gruncie strukturalnych ułatwień i ograniczeń uosabianych w systemie kształcenia i mechanizmach selekcji. Umasawianie edukacji na coraz wyższych jej poziomach prowadzi nie tylko do instytucjonalnych przemian wyrażających specyfikę działań selekcyjnych, ale także, a może przede wszystkim, skutkuje zmianą świadomości dotyczącej indywidualizacji kariery edukacyjnej człowieka.

Instytucjonalny wymiar dokonujących się zmian związanych z coraz większą dostępnością studiów wyższych niepozbawiony jest narzędzi odpowiedzialnych za kształt struktury społecznej. Proces reprodukcji w warunkach umasowienia dokonują się w sposób bardziej subtelny i zawoalowany. Poszerzający się wachlarz ofert edukacyjnych, które formalnie mają dawać te same kompetencje, prowadzi do zjawiska określanego przez Bourdieu i Passerona „łagodną eliminacją”. Rzekoma równorzędność kariery, do której prowadzą różne ścieżki, stanowi skuteczne narzędzie spychania „na boczny tor” przedstawicieli określonych kategorii społecznych<sup>22</sup>. Znamienne dla rozrastającego się systemu kształcenia jest jego wewnętrzne zróżnicowanie, którego efektem staje się wewnętrzna hierarchia jednostek kształcących pod względem kompetencji uczęszczających tam uczniów. Zatem mechanizm dystynkcji staje się coraz bardziej obecny na różnych etapach kształcenia, a formalna tożsamość placówek szkolnych staje się w coraz mniejszym stopniu homogeniczna – jako cały poziom kształcenia. Pozwala to również przypuszczać, iż mechanizm dystynkcji – jako wywoływanie wewnętrznej różnicy – staje się nieodłącznym elementem autoselekcji jednostek w trakcie kariery edukacyjnej. Sytuacja ta pokazuje, iż pomimo większej dostępności kształcenia na różnych szczeblach, w tym na studiach, obiektywne zależności strukturalne pozostają zachowane, a szanse społecznego awansu pozostają wciąż na zbliżonym do ostatnich kilkudziesięciu lat poziomie (ukazują to przywołane wcześniej badania nad selekcjami szkolnymi).

Indywidualizacja systemu kształcenia i kariery edukacyjnej jednostek nie pozostaje bez konsekwencji dla społecznego postrzegania problemu nierówności, który objawia się w nierówności szans w dostępie do coraz to wyższych szczebli kształcenia. Omawiany problem umasowienia rodzi w człowieku silne przeświadczenie o własnej niezależności i swobodzie podejmowania decyzji edukacyjnych. Wszyst-

---

1975; H. Domański, *Selekcje pochodzeniowe do szkoły średniej i na studia*, „Studia Socjologiczne” 2004, Nr 2, s. 65–93; M. Jastrząb-Mrozicka, *Społeczne procesy wyboru studiów wyższych*, Warszawa 1974; Z. Kwieciński, *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego*, Toruń 1987; K. Wasielewski, *Młodzież wiejska na uniwersytecie: droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*, Toruń 2013 i in.

<sup>22</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja...*, op.cit.

ko w jego odczuciu sprowadza się do zainteresowań i motywacji. Brak formalnych przeszkód umacnia jednostkę w tym myśleniu. W tych okolicznościach autoselekcja jawi się jako narzędzie urealniania wciąż nienarzuconych, nieograniczonych, osobistych planów mających prowadzić do samorealizacji. Taki sposób myślenia o własnej karierze edukacyjnej odpowiada również coraz silniejszej potrzebie indywidualności. Znamienne jest również to, iż swoistemu „zaciemnianiu” problemu nierówności towarzyszy fakt indywidualizacji sukcesów, które postrzegane są jako wyłącznie efekt naszych umiejętności i ciężkiej pracy – zgodnie z zasadą merytokracji – oraz porażek. Te ostatnie tak samo są konsekwencją wyłącznie naszych braków i słabości. Nie ma tu miejsca na krytykę zasad funkcjonowania systemu społecznego, w tym systemu kształcenia. Siła rynkowego systemu, którego logika jest coraz bardziej obecna w instytucjonalnym porządku procesu edukacji, objawia się w niezłomnej wierze jednostek w równość zasad i szans w drodze po sukces. Tym samym nierówność w sferze osiągnięć traktujemy jako efekt uczciwej ewaluacji selekcyjnej jednostki pod względem ich przydatności na dane pozycje pod kątem kompetencji i zaangażowania.

Należy przyznać, iż w obecnym klimacie społeczno-kulturowym, zwłaszcza kiedy mówimy o młodym pokoleniu – potencjalnym biorcy oferty edukacyjnej – problem nierówności jako efekt nierównych szans zdaje się nie występować. Szeroka dostępność do studiów wyższych, zabiegi uczelni o pozyskanie i utrzymanie studenta wytwarzają obraz rzeczywistości, w której omawiany problem nie występuje. Mało tego, pojawiają się głosy o konieczności przewartościowania idei kształcenia i przejście od „egalitarnego” do elitarnego porządku. Opis ten nie ma jednak charakteru zgłębiania polityki edukacji w naszym kraju w ostatnim okresie, raczej jest próbą rekonstrukcji świadomości społecznej, która staje się coraz mniej wrażliwa na nierówności, w tym w edukacji.

Pytanie, które w tym momencie się nasuwa, dotyczy nadziei upatrywanych w procesie indywidualizacji. Mianowicie czy jest on w stanie doprowadzić nie tylko do zmiany świadomości (w powyższym przypadku można by użyć stwierdzenia wyparcia problemu), ale także do przeobrażeń strukturalnych, których efektem byłoby rzeczywiste naruszenie związku między pochodzeniem społecznym a prawdopodobieństwem sukcesu (problem „dziedziczenia”).

Nawiązując do prac Ryszarda Borowicza, mamy wiedzę ukazującą fakt, iż selekcjami szkolnymi pod kątem wyrównywania szans trudno jest kierować<sup>23</sup>. Nie

---

<sup>23</sup> R. Borowicz, *Selekcje społeczne...*, op.cit.; idem, *Dlaczego upowszechnienie wykształcenia wyższego nie prowadzi do egalitaryzacji?* [w:] *Natura – Edukacja – Kultura. Pedagogia źródła*, B. Przyborowska (red.), Toruń–Olsztyn 2006, s. 217–30.

pomogły ani obecne od lat sześćdziesiątych do osiemdziesiątych XX w. punkty preferencyjne za pochodzenie, ani też proces umasowienia wykształcenia na poziomie wyższym. Oznacza to, że kwestie dotyczące indywidualizacji społeczeństwa, a tym samym systemu edukacji nie należy traktować w kategorii procesu kontrolowanej zmiany w zakresie mechanizmów strukturotwórczych – selekcji, ale raczej jako przejaw złożonych spontanicznych procesów, które winniśmy z uwagą obserwować i analizować. Należy też podkreślić, że przemiany związane z procesem indywidualizacji świata społecznego mają charakter długotrwały, stąd przypuszczalnie jako społeczeństwo jesteśmy w jego wstępnej fazie. Zatem co do przyszłych konsekwencji możemy w tym momencie snuć co najwyżej przypuszczenia i stawiać wymagającej późniejszej weryfikacji hipotezy.

Poczyniona powyżej refleksja pozwala uchwycić jeden z kluczowych mechanizmów odpowiedzialnych za dość stabilny kształt struktury społecznej – odtwarzanej także za sprawą instytucji kształcących. Jest nim mechanizm autoselekcji, który poprzez społeczną kontrolę przekazywanych wartości oraz uświadamianą w codziennych sytuacjach życiowych możliwość ich realizacji odpowiada za formę i treść ludzkich aspiracji, planów, marzeń. Indywidualizacja w wymiarze instytucjonalnym stwarza możliwości generowania na poziomie jednostki indywidualności, czyli postaw i działań mogących wykraczać poza reguły konformistycznego porządku<sup>24</sup>. Dotyczy to także przywołanych aspiracji, które jako wytwór zbiorowej organizacji stanowią narzędzie wykluczania i podtrzymywania nierówności społecznych. Przyjętym przez autora założeniem jest, że indywidualizacja dokonująca się w wymiarze instytucjonalnym stwarza warunki do rozwoju ludzkiej indywidualności, stanowiącej niezależny mechanizm życiowy, odpowiedzialny za relację jednostki z otoczeniem oraz z samym sobą. Może skutkować to obniżeniem znaczenia tożsamości kolektywnych, będących odpowiedzialnymi za strukturyzację społeczeństwa i nierówności społeczne, z uwagi na tworzenie się systemu społecznego opartego na odmiennej formie integracji. Coraz bardziej złożony i wewnętrznie zróżnicowany system wymaga odmiennych sposobów solidaryzowania się jednostek, stających się w świetle reguł tego systemu przedstawicielami uniwersalnych kategorii – wyraża to człowieczeństwo. Otwiera to tym samym szanse na poszerzenie pola komunikacyjnego i pojawienie się wzajemnie stymulujących kontaktów między przedstawiciela różnych uniwersów symbolicznych. Nawiązywanie stosunków społecznych w oparciu o tożsamości indywidualne ogranicza możliwość opierania się systemu, w tym systemie edukacji, na porów-

---

<sup>24</sup> Zob. U. Beck, *Spółeczeństwo ryzyka...*, op.cit.; U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, op.cit.



naniach i rywalizacji, których werdykt jest z góry znany (nawiązanie do zasady reprodukcji).

W refleksji socjologicznej podobny trop odnajdujemy w zasygnalizowanej przez Jana Szczepańskiego koncepcji „pedagogiki indywidualności”. Dostrzegając znamiona utopijność owej koncepcji, zakłada jednak, że być może „[...] ludzkość zmęczona bankructwami tak wielu idei pedagogicznych i tak wielu nieudanymi próbami wychowania człowieka dobrego przez rozwijanie jego cech społecznych, wspólnych i podobnych, zechce kiedyś spróbować innej możliwości polegającej na zwróceniu uwagi na cechy indywidualne, właściwe jednemu i tylko jednemu człowiekowi, nie dzielone z innymi, a zatem nie mogące być przedmiotem walki”<sup>25</sup>. Próbując interpretować propozycje Szczepańskiego, możemy sugerować, że indywidualizacja instytucjonalna oraz na poziomie jednostkowym ograniczają występowanie sytuacji społecznych wymagających nieustannego porównywania i klasyfikacji ludzi i ich osiągnięć. Zatem ogranicza występowanie i tym samym skuteczność mechanizmu autoselekcji. W tych okolicznościach kolektywne tożsamości człowieka związane z przynależnością do różnego typu grup czy kategorii nie stanowią bariery w rozwoju tożsamości indywidualnej, wzmacniając przez to jej regulatywy potencjał w sferze działania. Wymaga to także przemian w procesie socjalizacji, w który coraz bardziej wpisane jest napięcie między uspołecznieniem, jako konformistyczną formą adaptacji, a autonomią, będącą wyrazem świata wewnętrznego jednostki i sposobu przeżywania otaczającej ją rzeczywistości. Pedagogiczne rozwijanie i wspieranie działań twórczych oraz innowacyjnych, jako przejaw indywidualności człowieka, wiąże się z ograniczeniem funkcji reprodukcyjnej systemu na rzecz elastyczności strukturalnej, podatnej na impulsy zmian.

Prekursorstwa koncepcji Szczepańskiego można się doszukiwać już u początków polskiej socjologii wychowania, w twórczości Floriana Znanieckiego, kiedy pisząc o szkole, podejmuje problem jej otwartości i twórczego charakteru. W zasadzie należy powiedzieć, iż ukazuje on krytyczny obraz instytucji kształcących ze wskazaniem braków i niedoskonałości w systemowym funkcjonowaniu. Wydana blisko dziewięćdziesiąt lat temu praca *Socjologia wychowania* (1928 tom I, 1930 tom II), zdaje się nie tracić na swej aktualności, co oznacza, że proces postępujących zmian w systemie edukacji nie ma zbyt dużego tempa. Tym samym konsekwencji indywidualizacji w kontekście procesów strukturotwórczych należy dopiero uważanie wypatrywać, z nadzieją na zmniejszenie nierówności społecznych warunkowanych procesami selekcji i autoselekcji w edukacji.

<sup>25</sup> J. Szczepański, *O Indywidualności*, Warszawa 1988, s. 265.



#### 4. Zakończenie

Podjęte w tym artykule wątki dotyczące selekcji i autoselekcji ukazują nieodpartą potrzebę kontynuacji badawczej, zwłaszcza w warunkach zindywidualizowanego społeczeństwa. Dotyczy to warstwy diagnostycznej omawianego zjawiska, ale przede wszystkim podejmowania kolejnych prób wyjaśniania ustalanych empirycznie zależności. Pozwala to bowiem z różnych perspektyw analizować wyłaniający się problem nierówności społecznych, zbliżając się tym samym do praktyk codziennych podejmowanych przez ludzi w interakcjach z innymi. Balansowanie między podejściem systemowym i interakcyjnym stanowi niewątpliwie element korzyści poznawczych w ramach socjologii wychowania.

Powyższa refleksja stanowi zatem próbę wysunięcia kilku przypuszczeń dotyczących mechanizmu autoselekcji oraz dokonania zabiegów je uwiarygadniających poprzez odniesienia do szerszych kontekstów teoretycznych. Zwłaszcza że omawiany problem autoselekcji wykracza poza kontekst edukacyjny, a jego teoretyczne rozpoznanie winno uwzględniać społeczno-kulturowy klimat funkcjonowania różnych instytucji społecznych zaangażowanych w proces socjalizacji współczesnego człowieka, ale także specyfikę rozwoju osobowego jednostki z uwzględnieniem tego aspektu ludzkiej natury, który stanowi o jej indywidualności. Proces indywidualizacji społeczeństwa przynosi, obok zjawisk krytykowanych jako źródło destabilizacji dotychczasowego ładu, nowe formy solidarności mogące przysłużyć się pomniejszaniu nierówności społecznych. Dokonujące się przemiany w ramach jednostkowych hierarchii identyfikacji i przynależności – tożsamości – mogą stanowić istotny impuls do deregulacji dyskryminującej funkcji mechanizmu autoselekcji. Granice wspólnoty wykraczające poza kategorie społeczne związane z pochodzeniem (wykształcenie rodziców, wykonywany zawód, miejsce zamieszkania itp.) tworzą płaszczyznę interakcji międzyludzkich, w ramach którychaspokajana potrzeba uznania wzmacnia samoocenę jednostki i stanowi tym samym przeciwwagę autowykluczających tendencji doświadczanych przez osobę. Zatem integracja i uznanie osłabiają skuteczność działania mechanizmu autoselekcji, co może zostać wykorzystane w systemie kształcenia.

Puentując zaprezentowany w powyższym artykule wywód dotyczący psychospołecznego aspektu mechanizmu autoselekcji, należałoby zmierzyć się także z pytaniem dotyczącym charakteru zawartej tu refleksji. Mianowicie czy przedstawione w tym tekście treści stanowią rekonstrukcję myśli Borowicza, czy raczej są one wyłącznie inspiracją stymulującą do samodzielnych poszukiwań. W jakim zakresie jest to kontynuacja prowadzonych badań nad systemem edukacji, a w jakim próba uzupełnienia, poszerzenia pola badawczego. Osobiste przemyślenia każą sądzić, iż

fakt przeszło kilkunastoletniej współpracy z profesorem Ryszardem Borowiczem powoduje zatarcie czytelnej granicy między rekonstrukcją a inspiracją, obecnymi w ramach powyższego wywodu. Jego dotychczasowe wsparcie z pewnością odcisnęło swe piętna na zaprezentowanej w tekście perspektywie i konceptualizacji problemu. Tym samym można uznać, że miarą naukowego dorobku, znaczeniem prowadzonych badań jest nie tyle to, co potrafią zamknąć w ramach pewnych poznawczych granic wyjaśnienia, ale w jakim stopniu otwierają kolejne pola problemowe i budzą nowe rodzaje niewiedzy. W przypadku refleksji nad rozlicznymi pracami Ryszarda Borowicza pole swobody badawczej dla kontynuatorów jego naukowego dorobku jest jak najbardziej obecne i możliwe do zagospodarowania.

## LITERATURA:

- Beck U., *Spółczesność ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.
- Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna: polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa 2009.
- Bellah R.N., *Sklonności serca: indywidualizm i zaangażowanie po amerykańsku*, Warszawa 2007.
- Białecki I., *Funkcjonowanie Olimpiad Matematycznych*, Warszawa 1975.
- Boksański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna: Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*, Warszawa 2007.
- Borowicz R., *Dlaczego upowszechnienie wykształcenia wyższego nie prowadzi do egalitaryzacji?* [w:] *Natura – Edukacja – Kultura. Pedagogia źródeł*, B. Przyborowska (red.), Toruń–Olsztyn 2006.
- Borowicz R., *Mechanizm generowania struktury młodzieży kształcącej się*, „Socjologia Wychowania” 1993, z. 10.
- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia: Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000.
- Borowicz R., *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980.
- Borowicz R., *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1976.
- Bourdieu P., *Medytacje pascaliańskie*, Warszawa 2006
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006.
- Domański H., *Selekcje pochodzeniowe do szkoły średniej i na studia*, „Studia Socjologiczne” 2004, nr 2.
- Elias N., *O procesie cywilizacji: analizy socjo- i psychogenetyczne*, Warszawa 2011.
- Foucault M., *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, Warszawa 1998.
- Honneth A., *Walka o uznanie: moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Kraków 2012.

- Jastrząb-Mrozicka M., *Spoleczne procesy wyboru studiów wyższych*, Warszawa 1974.
- Kwieciński Z., *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego*, Toruń 1987.
- Sennett R., *Szacunek w świecie nierówności*, Warszawa 2012.
- Sennett R., *Upadek człowieka publicznego*, Warszawa 2009.
- Szczepański J., *O indywidualności*, Warszawa 1988.
- Wasielewski K., *Młodzież wiejska na uniwersytecie: droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*, Toruń 2013.
- Willis P.E., *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York 1981.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1928.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, t. II, Warszawa 1930.