

## Kamil Łuczaj

ORCID: 0000-0002-1603-3259

Uniwersytet Łódzki

## Olga Małgorzata Kurek-Ochmańska\*

ORCID: 0000-0002-6627-785X

Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie

# AWANS SPOŁECZNY A RELACJE RODZINNE W BIOGRAFIACH AKADEMİKÓW Z KLAS LUDOWYCH

Niniejszy artykuł dotyka problematyki nierówności szans edukacyjnych i możliwości realizacji kariery naukowej przez osoby wywodzące się z klas ludowych, która w polskiej przestrzeni badawczej nie była dotychczas eksplorowana. Podstawowym źródłem danych w niniejszym artykule są narracyjne wywiady biograficzne z pracownikami dydaktyczno-badawczymi polskich uczelni, którzy mimo pochodzenia z mniej uprzywilejowanych rodzin, nieposiadających znacznych zasobów kapitału społecznego, kulturowego i ekonomicznego, zdołali osiągnąć sukces w świecie naukowym. Główne pytanie badawcze brzmi: w jaki sposób konfiguracja różnego rodzaju kapitałów zakumulowanych i mających swoje źródło w rodzinie wiąże się z rozwojem kariery akademickiej w Polsce? Autorzy artykułu proponują upowszechnienie nowych pojęć teoretycznych: „antypokapitał rodzinny” oraz „podwyższony kapitał kulturowy”.

Słowa kluczowe: awans społeczny, akademicy, klasa robotnicza, edukacja, system rodzinny

## WPROWADZENIE – ZARYS PROBLEMU BADAWCZEGO

Edukacja uznawana jest za „jedyną na większą skalę szansę awansu społecznego” (Kawula, 2005, s. 65). Jednocześnie różne rodzaje selekcji edukacyjnych – doszkolne, wewnątrzszkolne i poszkolne (Borowicz, 2000, s. 53) – ograniczają możliwość awansu, a rodzina wciąż odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu szans, aspiracji oraz „horyzontów działań” (*horizons for action*) uczniów (Atkins, 2017). Klasyczne analizy prowadzone przez Pierre’a Bourdieu oraz Jean-Claude’a Passerona (1979) we Francji pokazały, że szkoła jest instytucją odpowiedzialną za reprodukcję kultury prawomocnej, co stawia dzieci z klas

\* Autorka do korespondencji: Instytut Analiz Edukacji, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, ul. mjr. Henryka Sucharskiego 2, 35-225 Rzeszów; e-mail: okurek@wsiz.edu.pl.

ludowych w utrudnionym położeniu, ponieważ podejmując edukację, muszą one przejść proces akulturacji (Berry et al., 2006; Furnham i Bochner, 1982; Hurst et al., 2018; Sam et al., 2006; Ward et al., 1999; 2001). Ustalenia te potwierdzają liczne badania prowadzone ostatnio w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Nie brakuje jednak również badań krajowych, pokazujących i wyjaśniających podstawowe nierówności edukacyjne oraz ich związek ze środowiskiem rodzinnym. Ryszard Borowicz (2000, s. 19) podkreśla, że „z mniej korzystnymi warunkami rozwoju osobniczego, czyli ze środowiskiem wiejskim, małomiasteczkowym, z rodzinami chłopskimi i nisko kwalifikowanymi robotniczymi, z niższymi poziomami wykształcenia, zawsze wiązały się słabsze wyniki osiągane w szkole przez dzieci”, w rezultacie czego „zawsze *lepiej urodzeni*, silniej umotywowani, osiągają to, co jest dla nich wartościowe”. Wszystkie te badania potwierdzają, że w polu edukacyjnym istnieje zjawisko określane przez badaczy mianem marginalności, marginesowości, marginalizacji społecznej, wykluczenia czy ekskluzji społecznej (Wardęcka, 2005).

Wzrost nierówności ekonomicznych w Polsce obserwowany wraz z rozpoczęciem transformacji ustrojowej (Bukowski i Novokmet, 2021) przyczynia się do powiększania się tych nierówności (Borowicz, 2000; Kawula, 2005). Stanisław Kawula (2005, s. 60) zauważa, że ograniczony dostęp do edukacji uniemożliwia dzieciom i młodzieży, głównie ze środowisk wiejskich, pomyślny start życiowy, skazuje je na gorszą pozycję społeczną, mniej korzystne miejsce zamieszkania, gorsze miejsca pracy bądź bezrobocie. Sprawia, że nie mogą one konkurować z lepiej wykształconymi mieszkańcami miast, a w sytuacjach rywalizacji doznają niepowodzeń, co powoduje, że tracą nadzieję na przyszłość i boją się podejmować ryzyko po raz kolejny. Z tego powodu młodzież wywodząca się ze środowisk inteligenckich znacznie częściej niż jej rówieśnicy z niższym poziomem kapitału kulturowego zamierza podejmować studia (Borowicz, 2000, s. 109), a wyższe wykształcenie rodziców znacząco ułatwia wejście na ścieżkę i rozwijanie kariery akademickiej (Xu, 2020).

W niniejszym artykule koncentrujemy się na specyficznym aspekcie nierówności edukacyjnych – możliwości realizacji kariery naukowej przez osoby wywodzące się z klas ludowych, które nie tylko muszą niwelować różnego rodzaju deficyty<sup>1</sup> (Case, 2017), lecz także pomagają finansowo swoim rodzinom (Xu, 2020). Artykuł ma na celu wypełnienie ważnej luki w literaturze. Dotychczasowe badania koncentrowały się bowiem raczej na porównaniach szans edukacyjnych członków różnych klas społecznych niż zróżnicowaniu w obrębie klas społecznych. Sprzyjało to koncentracji na makrosocjologicznych przyczynach nierówności szans edukacyjnych, pozostawiając w cieniu mikrospołeczną analizę środowisk socjalizacyjnych, takich jako rodzina, społeczność lokalna, szkoła czy grupa rówieśnicza (Kawula, 2005). Choć w obszernej literaturze na ten temat zdarzały się wyjątki, na przykład Feliks Gross (1986, s. 304–305) w swoim przedwojennym dziele na temat kultury klasy robotniczej pokazywał różne modele edukacji w rodzinach robotniczych, sugerując, że kategoria klasy ludowej nie powinna być uniwersalizowana.

Podstawowym źródłem danych w niniejszym artykule są wywiady biograficzne z osobami, które pomimo niesprzyjających warunków strukturalnych przeszły pomyślnie cały

---

<sup>1</sup> Warto przy tym zaznaczyć, że owe „deficyty” nie zawsze stanowią obiektywne przeszkody, lecz mogą być wynikiem zaniżonej samooceny.

wydłużony cykl edukacji, przynajmniej do uzyskania stopnia doktora. Dodatkowy materiał poddany analizie pochodzi z indywidualnych wywiadów pogłębionych z członkami ich rodzin pochodzenia i znajomymi z kręgów akademickich. Okres edukacji większości badanych przypadł na transformację ustrojową, a więc były to osoby narażone na szczególnie silne rozwarstwienie się polskiej młodzieży (Słupska, 2005). Zestawienie ze sobą tych dwóch zbiorów danych pozwala nam odpowiedzieć na pytanie: w jaki sposób konfiguracja różnego rodzaju kapitałów zakumulowanych w rodzinie wiąże się z rozwojem kariery akademickiej w Polsce? Szczególną uwagę zwracamy zarówno na niedostatki materialne, jak i przeciężanie „kulturowej obcości” (Wardęcka, 2005).

## KLASOWE UWARUNKOWANIA EDUKACJI I KARIER ZAWODOWYCH. PRZEGLĄD LITERATURY

Klasykne badania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii edukacji niezmiennie wykazują, że „dążenia i zachowania młodzieży są – najogólniej mówiąc – świadomością odzwierciedlającą byt, funkcją zewnętrznym warunków obiektywnych (typy szkół, ich sieć, położenie społeczne i kulturalne rodziny, tradycje kształceniowe, rynek pracy itp.) oraz subiektywnych, zależnych w znacznej mierze od jednostki i dla niej specyficznych (np. indywidualne uzdolnienia i zainteresowania, cechy osobowości)” (Borowicz, 2000, s. 56). Bourdieu i Passeron (1979, s. 192) podkreślają rolę szkoły w reprodukowaniu struktur społecznych: „to poprzez specyficzny sposób spełniania swojej technicznej funkcji komunikacji określony system szkolny spełnia dodatkowo swoją społeczną funkcję utrwalenia oraz swoją ideologiczną funkcję uprawomocnienia”. Dzieje się tak głównie ze względu na nieprzystawalność języka, którym uczniowie posługują się w domu, i języka używanego w rodzinie, a także różnice pomiędzy kulturą znaną z domu a kulturą legitymizowaną.

Nowsze opracowania naukowe pokazują, że różnice pomiędzy strukturą kapitałów obecną w domu a oczekiwaniami środowiska edukacyjnego zaczynają odgrywać rolę na bardzo wczesnym etapie życia człowieka. Badania Annette Lareau (1989) poświęcone „domowemu przywilejowi” (*home advantage*) oraz ich kontynuacje pokazały, że klasy ludowe i średnie hołdują dwóm zupełnie różnym strategiom wychowawczym<sup>2</sup>, które autorka określa jako „naturalny rozwój” (*natural growth*) oraz „zaplanowane hodowanie” (*concerted cultivation*) (Lareau, 2003). Pierwsza jest charakterystyczną dla klas ludowych strategią bierną – wiąże się z ograniczonym planowaniem zajęć dzieci przy jednoczesnym silnym autorytecie rodzicielskim i nietraktowaniu dziecka jako równego partnera. Strategia klas średnich polega natomiast na częstych rozmowach z dziećmi, pytaniu ich o własne potrzeby oraz organizowaniu zajęć pozalekcyjnych. Sugestie płynące z badań Jessi Streib (2011, s. 337) idą nawet o krok

---

<sup>2</sup> Przedstawione tu praktyki wychowawcze nie powinny być w żadnej mierze wartościowane jako lepsze i gorsze. Steph Lawler (2013, s. 155) w przekonujący sposób argumentuje, że niektóre praktyki klas ludowych są potępiane tylko dlatego, że są praktykami klas ludowych, a nie ze względu na swoją „obiektywną” nieracjonalność czy szkodliwość. Jako przykład autorka podaje praktykę „karmienia niemowląt na żądanie” oraz „niewysadzania dziecka na nocnik”, które potępiano jeszcze w latach 50. XX wieku jako wyznacznik ignorancji klas ludowych, a które dziś stanowią zalecaną normę wychowawczo-opiekuńczą.

dalej – dzięki obserwacji uczestniczącej prowadzonej w przedszkolu badaczka zauważa, że „już przedszkolaki są aktorami klasowymi (*class actors*), wytwarzającymi klasę poprzez swoje style językowe”. Uwidacznia się to w zróżnicowanych klasowo sposobach komunikacji nawet tak małych dzieci z otoczeniem (częście mówią, przerywają i proszą o pomoc).

Przeciwagą dla opracowań opartych na koncepcji reprodukcji są badania prowadzone w obrębie paradygmatu *working-class studies*, gdzie klasę robotniczą definiuje się w inkluzywny sposób: poprzez robotnicze pochodzenie lub doświadczenie dorastania w biedzie (Hurst i Vitale, 2020) głównie w Stanach Zjednoczonych (Hurst i Vitale, 2020; Russo i Linkon, 2005) i Wielkiej Brytanii (Crew, 2020). W Wielkiej Brytanii organizowana jest nawet coroczna konferencja poświęcona wąskiej tematyce akademików z klas robotniczych (*working class academics*)<sup>3</sup>. Obok celu naukowego autorzy reprezentujący ten nurt stawiają sobie zadanie zmieniania świata, wypowiadając się w imieniu innych akademików z klas ludowych (perspektywa „my”). Są to więc badania prowadzone na ten temat, ale i dla przedstawicieli tego środowiska.

Na zróżnicowanie w obrębie klasy robotniczej zwraca uwagę Laura Bentley (2020), która na podstawie badań prowadzonych w Wielkiej Brytanii proponuje, aby wyróżnić „wyższą klasę robotniczą” (*upper-working class*). Mają do niej należeć osoby, które wyraźnie odróżniają się od typowej klasy robotniczej (*firmly-working-class*), na przykład mieszkali w lepszych dzielnicach i mieli lepiej wykształconych rodziców (Bentley, 2020, s. 75) oraz czują się bezpieczniejsze finansowo, a także nie muszą podejmować pracy w trakcie studiów (Bentley, 2020, s. 210). Z tym położeniem wiążą się oczekiwania dotyczące pójścia na studia, przez co pytanie: „czy iść na studia?” było zastępowane pytaniem: „na jaką uczelnię iść?” (Bentley, 2020, s. 120). Bardzo ważnym punktem odniesienia są badania Tary Yosso (2005, s. 77–80), która badając grupy zmarginalizowane, wskazała, że ich członkowie i członkinie posiadają sześć form kapitału: aspiracyjny (wiara w możliwość odniesienia sukcesu pomimo ograniczeń), nawigacyjny (umiejętność wykorzystywania na swój użytek różnych instytucji społecznych), społeczny (sieci i zasoby wspólnotowe), językowy (umiejętność komunikowania się w więcej niż jednym języku lub stylu), rodzinny (poczucie wspólnoty, historii) oraz opozycyjny (umiejętność sprzeciwiania się nierównościom). Choć typologia ta nie jest całkiem zrozumiała i trudno odnieść ją do znacznie bardziej znanej typologii stworzonej przez Bourdieu (1997), pozwala ona zrozumieć, co może decydować o sukcesie niektórych osób wywodzących się z klas ludowych.

W polskim kontekście<sup>4</sup> Monika Grochalska badała „transgresyjne trajektorie” jednostek, które „nie poddają się reprodukcji prostej, lecz wykraczają poza ramy swojego społecznego

---

<sup>3</sup> Por. <https://workingclass-academics.co.uk/> [28.07.2021].

<sup>4</sup> Poza cytowaną dalej obszernie Moniką Grochalską w polskiej literaturze akademickiej można odnaleźć jedynie studium Katarzyny Andrejuk, które omawia awans z perspektywy ogólnej, nie zaś z perspektywy szkolnictwa wyższego i akademii. Przeprowadzone przez autorkę badanie biograficzne wśród kobiet awansujących w czasach PRL pokazało rolę dwóch sił w wyznaczaniu trajektorii zawodowych omawianej grupy: uwarunkowań systemowych państwa ludowego oraz indywidualnej aktywności i sprawstwa (Andrejuk, 2016). Drugim zaś badaniem nad ruchliwością społeczną w kontekście szkolnictwa wyższego jest sondaż realizowany przez Marka Kwieka w krajach Unii Europejskiej. Na podstawie zgromadzonego obszernego materiału analitycznego badacz udowadnia, że międzypokoleniowe wzorce przekazywania wykształcenia i zawodów są nadal niezwykle silne we wszystkich badanych systemach europejskich. Badacz wskazuje, że w Polsce odsetek osób mających wyższe wykształcenie i wykonujących zawody wymagające wysokich kwalifikacji, których rodzice posiadali jedynie podstawowe wykształcenie, wynosi zaledwie 6% (Kwiek, 2015).

istnienia” (Grochalska, 2011, s. 19). Badaczka przeprowadziła osiem wywiadów narracyjnych z czterema kobietami i czterema mężczyznami (chcąc porównać kobiece i męskie trajektorie) w wieku 23–40 lat, którym udało się pokonać grawitacyjną siłę środowiska o szczególnym ryzyku oddziaływań wykluczających, o dużym odsetku dziedziczenia przez dzieci pozycji społecznej rodziców (wieś) i osiągnąć wysoki status społeczny, definiowany przez pracę w mieście, wykształcenie wyższe, wysoką pozycję zawodową, relatywnie wysokie dochody oraz prestiż społeczny. Wśród badanych znaleźli się między innymi lekarz, prawnik, informatyk, kierowniczka żłobka, adiunkt czy urzędniczka. Celem badania było uchwycenie wewnętrznych i zewnętrznych czynników, które spowodowały, że jednostki z racji swego urodzenia potencjalnie zagrożone wykluczeniem uniknęły tego przeznaczenia (Grochalska, 2011, s. 97–111). Omawiając pole relacji rodzinnych, Grochalska dzieli rodziny na:

- wspierające – z relatywnie dużymi zasobami kapitału społecznego przy jednocześnie niskim kapitale ekonomicznym i kulturowym, które świadomie pomnażają posiadany kapitał i przekazują go swoim dzieciom;
- obojętne – z niewielkimi zasobami tych trzech kapitałów;
- dysfunkcyjne – z bardzo niskim poziomem kapitałów, badani zaklasyfikowani do tej grupy przedstawiali rodziców i dom rodzinny jako czynniki negatywne w procesie swojego rozwoju (Grochalska, 2011, s. 144–145).

Wszystkie typy rodzin odciskały swoje piętno na życiu zawodowym uczestników badania. Najmniej oczywisty jest wniosek płynący z analizy rodzin wspierających, gdzie negatywnym zjawiskiem była, nieobserwowana w innych układach, rywalizacja pomiędzy rodzeństwem (Grochalska, 2011, s. 152). Rodziny obojętne nie zgromadziły wystarczających zasobów kapitału, aby wspomóc wysiłki dzieci, a jedyny przedstawiciel rodzin dysfunkcyjnych „nie utrzymuje kontaktów z domem rodzinnym, mając poczucie, że w tym przypadku mógłby więcej stracić niż zyskać” (Grochalska, 2011, s. 162). „Utrata rodziny” ze względu na nowe środowisko jest motywem, który pojawia się często nie tylko w literackich autobiografiach, które ukazują się w różnych krajach (np. książki Didiera Eribona, Tary Westover), lecz również w opracowaniach dotyczących klasy ludowej (Lubrano, 2004, s. 70). Sylwia Urbańska (2014) rozważa nawet, czy *apostazja* z rodziny dysfunkcyjnej jest w ogóle możliwa. Niektóre wywodzące się z klas ludowych osoby ukrywają swoje pochodzenie przed kolegami z klasy średniej, a inne są zmuszane do ukrywania przed rodziną swoich osiągnięć i zmian, których doświadczyli (Eribon, 2019; Lubrano, 2004, s. 66). Rozluźnienie się relacji rodzinnych następuje zwykle ze względu na nieprzystające wartości. Christine Walley pokazuje, że wbrew powszechnemu założeniu awans nie jest tym, czego pragną wszyscy rodzice: „podczas gdy wielu rodziców chce, żeby ich dzieciom powodziło się dobrze, wielu ma również nadzieję, że ich dzieci pozostaną blisko domu, będą częścią świata społecznego ich rodziny, i będą cenić, to, co oni cenią. Niewielki sukces w obrębie znanego świata społecznego może wydawać się niektórym rodzicom atrakcyjniejszy niż zewnętrzny sukces, zdefiniowany przez elitarne instytucje edukacyjne” (Walley, 2013, s. 98). Markieta Domecka i Adam Mrozowicki (2008, s. 141) zwracają natomiast uwagę na odwrotne zjawisko – sytuację, w której zakład pracy zaczyna pełnić rolę „drugiej rodziny”. Tę prawidłowość zaobserwowaną wśród znacznej części badanych przez siebie robotników, a więc osób, które nie awansowały społecznie,

autorzy wiążą z ludowym „famiaryzmem”. Typowy dla nich typ kariery zakotwiczonej charakteryzuje „silna więź i poczucie przynależności z jednej strony, z drugiej zaś trudności z wyobrazeniem sobie własnego funkcjonowania w innym środowisku i ramach organizacyjnych stają się jednym z czynników skłaniających do *pozostawania w świecie znanym* [wyróżn. aut.]” (Domecka i Mrozowicki, 2008, s. 141).

W niniejszym artykule przyjmujemy założenie, że na przebieg kariery akademickiej i na szanse osiągnięcia sukcesu w świecie nauki znaczący wpływ ma pochodzenie klasowe. Równocześnie nie podważamy roli innych, zróżnicowanych czynników, takich jak: kompetencje i predyspozycje psychospołeczne jednostki, płeć czy widoczne w polskiej akademii zmiany pokoleniowe. Jak pisał Pierre Bourdieu, czynniki te powinny być rozpatrywane łącznie, ponieważ „właściwości płci również nie dają się oddzielić od właściwości klas, podobnie jak żółty kolor cytryny jest nierozłączny z jej kwaśnym smakiem. Klasę określa to, co w niej najbardziej istotne ze względu na miejsce i wartość, jaką nadaje obu płciom oraz ich społecznie ukonstytuowanym dyspozycjom” (Bourdieu, 2006, s. 140).

Naszym celem jest naświetlenie aspektów klasowych, które – w przeciwieństwie do zdolności badanych przez psychologów edukacji i nierówności płciowych obecnych w badaniach socjologicznych nad szkolnictwem wyższym – nie są dostatecznie eksplorowane.

Mamy równocześnie świadomość, że kolejnym ważnym aspektem pozaklasowym i wykraczającym poza uwarunkowania rodzinne, a jednak bez wątpienia mającym wpływ na rozwój karier akademickich w Polsce, są uwarunkowania instytucjonalno-prawne. Następujące po sobie reformy legislacyjne tego sektora umożliwiły uporządkowanie ścieżek karier akademickich między innymi przez próby ograniczenia nepotyzmu, wprowadzenie jaśniejszych zasad konkursów na stanowiska czy stworzenie systemu studiów doktoranckich. Również powstanie niezależnych instytucji finansujących (w 2007 roku Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, a następnie w 2010 roku Narodowego Centrum Nauki) miało na celu próbę wprowadzenia merytokratycznego nadzoru nad podziałem publicznych środków na badania, potencjalnie mogło zwiększyć dostęp do karier naukowych dla osób zdolnych, lecz bez rodzinnie umiejscowionego kapitału intelektualnego.

## METODOLOGIA

Wyniki przedstawione w dalszej części artykułu opierają się na dwudziestu pięciu narracyjnych wywiadach autobiograficznych z pracownikami naukowymi i dydaktycznymi wywodzącymi się z klas ludowych<sup>5</sup>. Licząc się z możliwością wystąpienia niespójności statusowej, tj. niewspółmierności statusu wykształceniowego i dochodowego (Borowicz, 2000, s. 22), zdecydowaliśmy się posłużyć złożoną definicją klasy społecznej. Podążając za klasyczną wykładnią teorii Pierre’a Bourdieu, przyjęliśmy trzy wyznaczniki pozycji klasowej: wykształcenie, zawód rodziców oraz zamożność. Uczestnikami badania byli pracownicy akademicy

---

<sup>5</sup> Wywiady realizowane w ramach projektu „Naukowcy mobilni kulturowo? Doświadczenie awansu społecznego w perspektywie narracyjnej”, finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki na podstawie umowy umo-2019/35/d/hs6/00169 w ramach grantu Sonata.



(osoby uczące lub prowadzące badania na jednej z polskich uczelni), których rodzice nie mieli wykształcenia wyższego oraz dodatkowo oboje wykonywali zawody robotnicze lub którzy doświadczali problemów ekonomicznych. Modelowym uczestnikiem badań była osoba:

- 1) której oboje rodzice nie mieli wykształcenia wyższego,
- 2) której oboje rodzice nie wykonywali zawodu typowego dla klasy średniej,
- 3) która wskazywała, przynajmniej czasowe, poważne trudności ekonomiczne swojej rodziny.

Zbadane przez nas przypadki pokazały, że ograniczenia uczestników badania do reprezentantów modelowej sytuacji mogłyby zniekształcić wyniki. Często bowiem badani nie spełniali mocnej wersji warunku 2 i 3. Przykładem może być tu rodzina, w której ojciec utrzymywał się z prac dorywczych, a matka była pielęgniarką po szkole średniej. Technicznie rzecz biorąc, zawód pielęgniarki jest zaliczany do niższej klasy średniej, a nie klasy ludowej, jednak sytuacja ekonomiczna rodziny skłoniła nas do zaliczenia jej do klasy ludowej. Podobnie wszystkich trzech kryteriów nie spełniła rodzina, w której matka była osobą niepracującą zawodowo, sprawującą opiekę nad dziećmi i domem, jednak ojciec był górnikiem, który z racji swoich uprzywilejowanych zarobków był w stanie utrzymać rodzinę na przyzwoitym poziomie. Trzecim zaś przykładem jest rodzina, w której pomimo wykonywania przez rodziców zawodów o niskich kwalifikacjach oboje pracowali w państwowym zakładzie, zabezpieczającym zarówno ich potrzeby materialne, a nawet rekreacyjno-rozrywkowe dzięki programom animującym czas wolny oraz urlopowy. Kryterium pierwsze było więc traktowane jako warunek konieczny, ale nie warunek wystarczający bycia zaliczonym do klasy ludowej. W próbie znalazły się osoby, które go spełniały, jednocześnie spełniając przynajmniej jeden z dwóch pozostałych warunków („ludowe” zawody obojga rodziców lub niedostatek materialny).

Dodatkowo do wywiadów zapraszaliśmy tylko osoby, których kariera rozwijała się w demokratycznym państwie, ponieważ, jak pokazują badania z różnych krajów postsocjalistycznych, doświadczenie akademików, którzy rozpoczynali pracę w realnym socjalizmie, bardzo różnią się od doświadczeń późniejszych pokoleń (Vohlídalová, 2011, s. 13).

W drugiej części badania zespół starał się przeprowadzić indywidualne wywiady pogłębione z rodzicami, rodzeństwem lub innymi członkami rodziny pochodzenia oraz znajomymi z kręgów uniwersyteckich. Próby te zaowocowały dodatkowymi osiemnastoma wywiadami pogłębionymi. Niniejszy artykuł opiera się na analizie czternastu wywiadów, które wybraliśmy z całej puli ze względu na mocno wybrzmiewające w nich wątki rodzinne, mające wpływ na kariery akademickie badanych. Krótkie charakterystyki tych przypadków przedstawiamy w tabeli 1.

Przedstawiona dalej analiza opiera się więc na stosunkowo małej próbie. Jest to zabieg uzasadniony z dwóch powodów. Pierwszym jest strategia analizy danych. W typowy dla badań biograficznych sposób analizowaliśmy dogłębnie wybrane przypadki (każdy w czasie dwudniowego seminarium), porównując różne możliwe interpretacje. Szczegółowy opis analitycznych rezultatów tego hermeneutycznego podejścia znacznie przekraczałby zwyczajowe ramy artykułu naukowego. Po drugie, w literaturze metodologicznej coraz częściej kwestionuje się założenie, że tylko badania oparte na wielu przypadkach pozwalają odkryć prawdę o świecie. George Steinmetz, argumentując z pozycji krytycznego realizmu, w przekonujący sposób podważa zarówno pozytywistyczne (m.in. brak oparcia w metodach statystycznych),

jak i niepozytywistyczne (m.in. unikatowość i nieprzewidywalność zdarzeń) argumenty przeciwko badaniom na małych próbach, podkreślając, że „wykluczenie studiów przypadku z nauk społecznych oznaczałoby wyłączenie wyjaśniania z nauk społecznych” (Steinmetz, 2004, s. 384). W tym celu sugeruje on oparcie „wyjaśniających studiów przypadku” (*explanatory case studies*) na „częściowych regularnościach” (*demi-regularities*) (Steinmetz, 2004, s. 393–394). Bent Flyvbjerg w swoim głośnym artykule obalającym najpopularniejsze mity dotyczące badań typu studium przypadku podkreśla zaś, że „dyscyplina wiedzy bez dużej liczby starannie przeprowadzonych studiów przypadków jest dyscypliną nietworzącą systematycznie przykładów modelowych, a dyscyplina bez przykładów modelowych jest nieefektywna” (Flyvbjerg, 2005, s. 65). Przypadki analizowane w tej pracy mają więc pomóc w wypracowaniu przypadków modelowych.

Tabela 1. Pula wywiadów

Nr	Pseudonim	IDI z rodziną	IDI ze znajomymi	Wykształcenie <sup>6</sup> matki	Wykształcenie ojca
1	Andrzej	0	0	szkoła średnia z maturą	podstawowe
2.	Ast	0	0	szkoła średnia bez matury	szkoła średnia z maturą
3.	Cienki	1	1	podstawowe	podstawowe
4.	Eter	2	1	szkoła średnia z maturą	zawodowe
5.	Ewa	1	1	szkoła średnia z maturą	szkoła średnia z maturą
6.	Gniew	0	0	szkoła średnia z maturą	szkoła średnia bez matury
7.	Janek	0	2	zawodowe	zawodowe
8.	Mikołaj	1	1	zawodowe	zawodowe
9.	Sówka	1	1	szkoła średnia z maturą	szkoła podstawowa
10.	Stanisław	1	1	zawodowe	szkoła średnia z maturą
11.	Tomek	0	0	podstawowe	zawodowe
12.	Trudy	1	1	szkoła średnia z maturą	szkoła średnia z maturą
13.	Zoźza	0	1	zawodowe	zawodowe
14.	Zwierz	0	0	szkoła średnia bez matury	zawodowe
Łącznie: 14		8	10		

<sup>6</sup> Wykształcenie rodziców w momencie, gdy badani mieli 14 lat, ponieważ „zgodnie z praktyką badawczą, wskaźnikiem pochodzenia społecznego jest przynależność klasowa ojca odnosząca się do okresu, w którym respondenci mieli 14 lat, czyli okresu podejmowania kluczowych decyzji dotyczących kariery edukacyjnej, przesądzającej na ogół o losach życiowych jednostek” (Domański i in., 2015, s. 91).



Wywiady narracyjne przeprowadzono z wykorzystaniem założeń biograficzno-narracyjnej metody interpretacyjnej (BNIM) opracowanej przez Toma Wengrafa i Prue Chamberlayne (2006). Uczestnicy byli proszeni o opowiedzenie historii swojego życia ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju kariery naukowej<sup>7</sup>. Po zakończeniu swobodnej narracji następowwała druga sesja, podczas której osoba moderująca zadawała kilka pytań w odniesieniu do opowiedzianej historii, pogłębiając wybrane, interesujące nas wątki. Typowy czas swobodnej narracji trwał od 40 minut do 120 minut. Transkrypcje nagrań były omawiane podczas seminariów zespołu na dwa sposoby. Najpierw każdy z wywiadów przeanalizowaliśmy podczas dwóch około czterogodzinnych sesji<sup>8</sup>. Wyglądało to następująco: osoba moderująca spotkanie opracowywała I część wywiadu, czyli swobodną narrację. Pierwszego dnia moderator(-ka) przedstawiał(-a) zespołowi dane biograficzne w porządku chronologicznym, oczyszczając je z fragmentów nacechowanych emocjonalnie, oceniających i zawierających komentarze autoteoretyczne. Podczas drugiego spotkania analizowaliśmy wywiad zgodnie z porządkiem opowieści, interpretując subiektywne stanowisko osoby badanej i porównując je z naszymi wcześniejszymi intuicjami i spostrzeżeniami. Po każdym seminarium członkowie zespołu czytali ponownie transkrypcję całego wywiadu i wówczas pisali notatkę analityczną. Jako że taka forma analizy okazała się, po pierwsze, czasochłonna, a po drugie, nie dawała wglądu w całość transkrypcji w momencie dyskusji zespołu, podjęliśmy decyzję, by kolejne kilka wywiadów poddać analizie w sposób „klasyczny” zgodny z podejściem Fritza Schützegego, czyli spotkać się na jednodniowe seminaria (trwające około trzech godzin), przeczytawszy uprzednio transkrypcję obu części omawianego wywiadu. Seminaria składały się z dwóch etapów – najpierw każda osoba po kolei dzieliła się swoimi spostrzeżeniami i komentarzami analitycznymi, następnie dyskutowaliśmy wspólnie nad możliwymi interpretacjami danego przypadku. Po każdym seminarium uczestnicy mieli za zadanie napisać notatkę interpretacyjną, ułatwiającą dalsze analizy.

## WYNIKI BADANIA

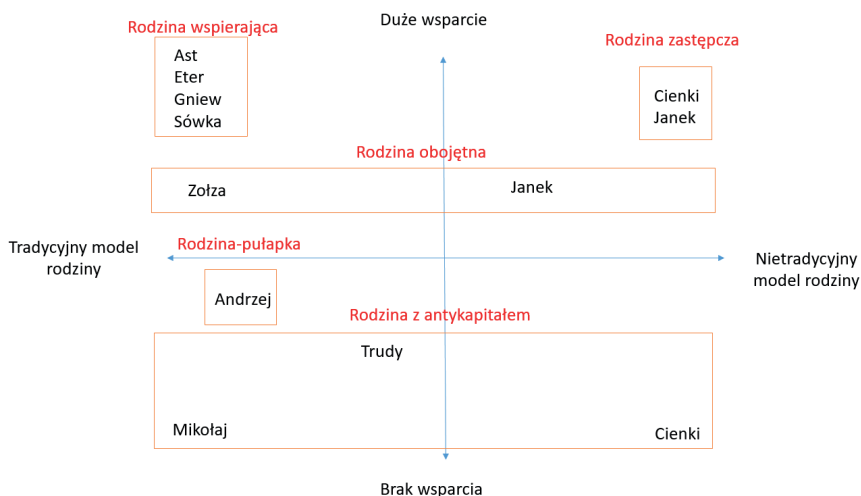
Analizując transkrypcję nagrań naszych wywiadów, zarówno w trakcie seminariów interpretacyjnych, jak i ponownie na potrzeby niniejszego artykułu, zauważyliśmy ogromną złożoność układów rodzinnych, w których dorastali uczestnicy badania. Potwierdza to, znaną z badań nad klasą ludową w innych krajach, obserwację mówiącą, że pojęcie „rodziny robotniczej” stanowi uogólnienie, za którym kryją się bardzo różne doświadczenia (Crew, 2020, s. 130). Jedną z osi podziału jest na pewno omawiana przez Tarę Yosso (2005) i Laure Bentley (2020) struktura i zasób różnych kapitałów. Chcąc uporządkować układy rodzinne, których elementami byli uczestnicy naszego badania, proponujemy przyjąć inną optykę

---

<sup>7</sup> Pytania otwierającego (SQUIN – *Single Question Aimed at Inducing Narrative*) brzmiało: „Proszę opowiedzieć szczegółowo historię swojego życia, która sprawiła, że wkroczył/-a Pan/-i na ścieżkę kariery akademickiej. Może Pan/-i rozpocząć swoją opowieść w dowolnym momencie, od dowolnego wątku. Interesują mnie wszystkie szczegóły, które sprawiły, że jest Pan/-i dziś tym, kim Pan/-i jest”.

<sup>8</sup> Wyjątkiem był wywiad z Ewą, którego interpretacja nastąpiła na podstawie wnikliwej lektury transkrypcji.

i skategoryzować napotkane układy zgodnie z dwoma kryteriami: modelu rodziny (kontinuum tradycyjna – nietradycyjna) oraz wsparcia dla kariery naukowej przyszłych akademików (kontinuum: brak wsparcia – duże wsparcie). Model ten prezentuje rysunek 1.



**Rysunek 1.** Rodziny badanych – próba systematyzacji

Rodzinę „tradycyjną” (por. Tyszka, 2003) definiujemy jako rodzinę kompletną – z obojgiem rodziców, najczęściej z kilkorgiem dzieci, wyznającą tradycyjne wartości życiowe, często żyjącą zgodnie z religijnymi, głównie katolickimi, nakazami (Frączek, 2017; Jusiak, 2012; Kocik, 2002). Głową takiej rodziny jest dominujący ojciec, będący „żywicielem”, matka najczęściej nie pracuje zawodowo, zajmuje się domem i wychowywaniem dzieci. Często takie rodziny prezentują typowy dla klas ludowych styl życia i spędzania wolnego czasu. W klasach ludowych podstawowym zajęciem, poza godzinami pracy i wykonywaniem obowiązków, jest wspólne oglądanie telewizji, majsterkowanie (Gdula et al., 2014), uprawianie działki/ogródka (Dębska, 2020) lub sportu czy gier zespołowych, wymagających fizycznego kontaktu (Lenartowicz, 2012).

Na drugim końcu kontinuum, w opozycji do rodziny tradycyjnej, wyróżniamy rodzinę „nietradycyjną”. Pojęcie to obejmuje różne układy rodzinne: od rodziny z dominującą rolą matki będącej finansową ostoją, poprzez rodziny zrekonstruowane, patchworkowe (Izdebska, 2015; Sikorska, 2012), aż po niepełne (por. Kawula, 2007; Kawula et al., 2007; Kwak, 2005). Z tą różnorodnością wiąże się wielość przyjętych w rodzinach „nietradycyjnych” systemów wartości i stylów życia.

Drugą oś modelu stanowi podział na rodziny wspierające i niewspierające. Poprzez rodzinę „wspierającą” rozumiemy taką, w której potrzeby dzieci są zaspokajane. Rodzice pomagają dzieciom w życiowych decyzjach, towarzyszą w codziennych sukcesach i wspierają

podczas przeżywanych porażek. Rodzice pomagają finansowo w zdobywaniu wykształcenia, bo edukacja jest dla nich ważną wartością życiową. Rodzina „niewspierająca” jest z kolei dla swych członków źródłem napięć i cierpienia, nie daje poczucia akceptacji i wsparcia, występują liczne konflikty, nieporozumienia, pojawia się przemoc fizyczna i emocjonalna.

## TRADYCYJNA RODZINA WSPIERAJĄCA

Układem relatywnie najbardziej sprzyjającym stabilnemu rozwojowi była „tradycyjna rodzina wspierająca”, zaspokajająca potrzeby bytowe, emocjonalne, materialne i społeczne swych dzieci. Rodzice z zaangażowaniem i oddaniem uczestniczyli w rozwoju edukacyjnym dzieci, pomagając finansowo w zdobywaniu wykształcenia. Robili to pomimo ekonomicznych wyrzeczeń, ponieważ edukacja była dla nich ważną wartością życiową.

Moi rodzice też mi to zawsze mówili, uczysz się dla siebie i oni mnie nigdy nie sprawdzali, tak żeby musieli mnie sprawdzać, żeby jakoś musieli dopingować czy coś w tym stylu, ale .. ale zdecydowanie yyy była taka narracja w moim domu, żeee trzeba się uczyć, żeby się wydzwignąć z biedy) (Eter, nauki społeczne).

((3s)) ale ja myślę, że gdy ... jakby nie ... niee udałoby mi się być naukowcem teraz↑, gdyby też nie moi rodzice oczywiście, dlatego że jak na drugim roku rzuciłam pracę, no to nie miałam środków. Miałam jakieś oszczędności, ale nie było ich dużo, więc gdybym musiała sama . ee mieszkać↑ . to pewnie bymm niedługo pociągnęła. Ale moi rodzice byli na tyle wspaniali, oni mieszkają w Poznaniu . że po prostu mogłam z nimi mieszkać. No i tam dorzucałam się do rachunków, ale nie musiałam płacić czynszu. Więc to była ogromna ulga i sprawiła, że przez ten dru/y przez drugi rok yy doktoratu, kiedy nie miałam . ee żadnych źródeł dochodu . ee dlatego że st/stypendia u nas na/w instytucje były dwa, jedno dostawał człowiek, który trzeci raz robił doktorat↑ . ee i miał już tam kilkanaście artykułów naukowych na koncie↑ no a drugie dostawała osoba, która . no była po prostu zajebista. o--śmiejch--o (Sówka, nauki społeczne).

Yyy ... i tutaj pojawił się pierwszy problem, ponieważ nikt w yyy mieście nie był w stanie mnie nauczyć języka angielskiego ... na poziomie, który pozwalały się dostać na filologię angielską, .. o czym mnie uświadomiła osoba, do której yyy dostałam się na konsultacje, bo rodzice .. yyy widząc, jak bardzo mi zależy, postanowili jakby yyy znaleźć jakiś sposób na to, żeby mi pomóc. Więc trafiłam na konsultacje językowe, okazało się, że/ znaczy ta/ ta/ ta osoba powiedziała mi prosto z mostu, że mnie nie widzi/ nie widzi na tych studiach. ((5)) o--śmiejch--o Było to na półtora roku przed ... yyy/ przed maturą. ((3)) Natomiast powiedziała, że te/ też widząc stopień mojej desperacji, o--śmiejch--o że ma znajomą, która przygotowuje yyy różne osoby na filologię niemiecką w Warszawie, ... yyy ... dała nam adres, .. pojechałam i/ .. razem z moim tatą .. i to był pierwszy raz, kiedy .. właśnie .. w soboty jechałam do Warszawy na 3 godziny, ... na .. prywatne zajęcia językowe (Gniew, nauki humanistyczne).

Ojciec po prostu tą całą babską gromadę ee s/się zajmował↑ ee i utrzymywał↑ to, to ja myślę, że mamie bardzo zależało na tym, że/żebyśmy były ee były bardzo niezależne↓ . jako, jako kobiety [...]. Niezależność taka finansowa i takaa niezależność . ee niezależność yy eee . taka życiowa (Ast, nauki techniczne).

Tradycyjne rodziny wspierające często cechuje powiększony zasób kapitału ekonomicznego lub „podwyższony kapitał kulturowy”, przez co wyznaczone horyzonty oczekiwań pozwalają myśleć o różnych rodzajach kariery. Proponowana przez nas kategoria podwyższonego kapitału kulturowego pod wieloma względami przypomina „wyższą klasę robotniczą”, o której pisze Laura Bentley (2020), jednak uważamy, że jej wprowadzenie jest konieczne, aby podkreślić niestałość warunków życiowych i uniknąć reifikacji klasy społecznej. W naszym rozumieniu „podwyższony” kapitał kulturowy pomagał w pewnych sytuacjach, choć nie powodował automatycznie, że dana rodzina lokowała się „wyżej” w danej hierarchii społecznej. Przykładowo dostarcza kilka wywiadów, między innymi opowieść Ewy, doktor nauk społecznych, której mama, mająca wykształcenie średnie z maturą i zawodowo będąca księgową, podsuwała córce literaturę przedmiotu, kiedy ta przygotowywała się do jednej z olimpiad. Drugim argumentem za podwyższonym kapitałem kulturowym rodziców Ewy jest fakt, że rodzice zadeklarowali finansowe wsparcie podczas studiów doktoranckich.

Rodzice powiedzieli, żebym s/yy spróbowała z tym doktoratem . ee że tam nawet, nie wiem, jeżeli się nie dostanę na stypendium, to oni mi finansowo pomogą (Ewa, nauki społeczne).

Inna rozmówczyni – Gniew – opowiada o ojcu, który zajmując się drobnym handlem, zaszczepił w niej pasję do literatury, choć sytuacja bytowa rodziny pozostawała raczej trudna. Ojciec Stanisława (nauki humanistyczne) wspominał mu natomiast, że sam zaczął studia i gdyby nie konieczność zarabiania na własne utrzymanie, pewnie by je ukończył. Mimo że widział syna bardziej na politechnice niż na uniwersytecie, to wspierał jego aspiracje naukowe. Rodzice posyłali też Stanisława na dodatkowe zajęcia językowe, kupowali mu książki.

Wszystkie analizowane przez nas dotąd rodziny wspierające to układy tradycyjne, gdzie oboje rodzice byli obecni i pracowali na utrzymanie dzieci, choć matki często wykonywały nie prace produkcyjne, a reprodukcyjne (opiekuńcze) (Król, 2017). Nie oznacza to oczywiście, że układy nietradycyjne nie mogły być wspierające, czego najlepiej dowodzi kategoria rodziny „zastępczej”.

## RODZINA „ZASTĘPCZA”

Rodzina „zastępcza” to – w naszym rozumieniu – rodzina, której podstawą nie są więzy krwi, a więzy emocjonalne. Rodzina ta spełnia role i obowiązki zamiast rodziny biologicznej, choć w przeciwieństwie do sytuacji, gdy następuje formalne przysposobienie, działania te nie są skodyfikowane. Pierwszym przykładem takiego układu jest Cienki, pochodzący z rodziny z „antykapitałem”, którą omówimy nieco później, w trakcie nauki w liceum przeprowadził się do swojej ówczesnej dziewczyny i został przyjęty niemal jak dziecko przyszłych teściów.

Więc jak [Sabina] miała projekt, że ja się przenoszę, to ona się nawet rodziców nie spytała. Po prostu po jakimś czasie, jak ja się nie/jak ja nie przeniosłem się do/z powrotem do domu, w sensie, nie poszedłem spać do domu tam po kilku dniach, to mama się spytała Sabiny, czy Cienki z nami mieszka, ona powiedziała, że tak. I to była cała rozmowa, jakby na ten temat. Jakby to nie o to chodzi, że to było wymuszone, bo oni naprawdę mnie właściwie przysposobili, bo tak by trzeba było to powiedzieć, jako swojego syna (Cienki, nauki społeczne).

Cienki został w pełni zaakceptowany przez jej rodziców i traktowany jak syn („Ee to jest moja zastępcza para rodziców ee szczególnie Arleta . mm bo to oni tak naprawdę .. y raz, że dali mi dach nad głową↑ . zasadniczo ja za nic nie płaciłem”). Mama jego dziewczyny spędziła mnóstwo godzin na rozmowach z nim, była pierwszą nieformalną psychoterapeutką Cienkiego i pomagała mu przepracować trudną sytuację rodzinną. To rodzina zastępcza pomogła narratorowi podjąć ważne decyzje życiowe.

Ee no więc jakby ten Marek z Arletą . I oni, wiesz, oni mi dali dom, dali mi... Dla nich ja na przykład . tam nigdy nie było dyskutowane, czy warto iść na studia. U mnie w domu też nie było dyskutowane, ale u mnie to raczej nie było dyskutowane z racji tego, że nie było z kim dyskutować. Bo ojca nie było . z mamą ja właściwie do dziś mam taką sytuację, że ona akceptuje wszystko, co ja robię. [...] ((2s)) A Marek z Arletą [...] oni w ogóle założyli, że, „stary↓ . ty jesteś inteligentny, dajesz sobie radę, masz swoje jakby przewagi” . są rzeczy, które cię mega interesują ((2s)) no nie ma żadnych podstaw, żebyś nie szedł na studia (Cienki).

Ojciec Sabiny natomiast pomógł Cienkiemu, zatrudniając go w małej firmie rodzinnej oraz wspierając go finansowo w szczególnie trudnych sytuacjach, gdy rodzina biologiczna nie mogła tego zrobić.

Yy ważna historia z tą jeszcze/z tymi moimi teściami jest taka, [w ramach konstrukcji w tle yy] jest/ jest z tym moją operacją [pilny zabieg okulistyczny]. Oni zapłacili mi zaa yy y mm .. [...] Tylko trzeba to było jakby za/wyłożyć na chyba tysiąc trzysta, tyś/tysiąc czterysta złotych, których ja w ogóle nie miałem, moi rodzice to w ogóle zapomnij↑ .. ee . i trzeba było zdecydować dosłownie w ciągu tam kilku godzin. Tam była taka historia, że ja przyszedłem do szpitala, złapał mnie po drodze pacet/facet, przepraszam↑ który okazał się być . wtedy docentem ee e ee . i który powiedział, panie . tam pan się/jak się pan nazywa? Kowalski↑ . Mhm. ((1s)) o--cmoknięcie--o Wie pan co, bo ja pana jutro operuję. Jest taka sprawa, no możemy zrobić tak albo możemy zrobić tak, ale to drugie kosztuje tysiąc trzysta złotych, ale dzisiaj musi pójść przelew. A jest szesnasta. ((2s)) Eee i Marek usiadł . z Arletą ↑ . i zapłacili mi po prostu za operację. nigdy zresztą . b/jakby w ogóle nigdy nie było nigdy rozmowy, żebym ja się miał jakby z/za to zwracać, to w ogóle . po prostu, oni mnie traktowali jak dziecko swoje.

Janek jest kolejnym badany, którego biografię można przeanalizować, wykorzystując kategorię „rodziny zastępczej”. Janek pochodzi z robotniczej rodziny, w której panował etos ciężkiej fizycznej pracy. Ojciec oraz ojczym byli zawodowymi spawaczami, matka zaś sprzątała w pobliskiej elektrowni. Nikt w jego rodzinie nie miał wykształcenia wyższego niż zawodowe. Wybory edukacyjne Janka, między innymi liceum zawodowe, podyktowane były pragmatycznymi pobudkami („I powiedzieli mi tak . no tak do zawodówki byś poszedł, to to te trzy lata dostajesz jeszcze tą rentę . a tu jeszcze ten rok będzie. ((1s)) Tutaj jak się uczysz, to ten rok jeszcze będziesz dostawał . eee ten mm tą/tą . tą rentę”). Badany, mimo braku kapitału kulturowego, ukończył studia i wiedzie życie dalekie od stylu swoich rodziców. Związek, w którym obecnie znajduje się narrator, to typowa para akademicka, która dzieli życie prywatne i zawodowe na polu naukowo-badawczym (Vohlídalová, 2011). Żona Janka, również akademiczka z doktoratem, pochodzi jednak z odmiennego kontekstu klasowego. Wychowała się w rodzinie, w której ojciec jest cenionym lekarzem, matka zaś farmaceutką. Teściowie Janka, w przeciwieństwie do jego rodziców, rozumieją jego zainteresowania poznawcze, doceniają zawodowe osiągnięcia i wspierają w realizacji działalności naukowej.

Nie zauważyli tego, że to jest jakieś coś niezwykłego. E rodzice mojej żony to, to oni już gratulują, to wszystko rozumieją. Te wszystkie sukcesy, oni to przeżywają. Na pewno o--śmiech--o bardziej niż moja mama (Janek, nauki społeczne).

Janek jest, obok Cienkiego, drugim z naszych rozmówców, którzy znajdują się w więcej niż jednym układzie rodzinnym. Do opisu jego wcześniejszej sytuacji pasuje bowiem również model „rodziny neutralnej”.

## RODZINA NEUTRALNA

Rodzina neutralna to konstrukt obejmujący te przypadki, gdy kapitał ekonomiczny, kulturowy i społeczny był niewystarczający, aby wesprzeć potomkinię lub potomka, jednak ten sam układ kapitałów nie stanowił ciężaru dla przyszłych akademików. Rodzina obojętna, choć nie mogła pomóc, nie przeszkadzała w karierze naukowej. Przyjrzyjmy się bliżej historiom Zołzy oraz Janka, aby zrozumieć specyfikę takiego układu rodzinnego.

Ee to e y moi rodzice też nie przykładali wagi do sportu, do kultury↑ ee tata był bardzo dominujący i yy nawet moja mama, która yy śpiewała kiedyś w ze/yy grała kiedyś yy na harmonii w zespole muzycznym i chciała należeć do chóru, i taką kulturą żyć, była stopowana, po co ci, a na co i takie (Zołza, nauki rolnicze).

Autorka tej wypowiedzi, Zołza, pokazuje, że wybór szkoły średniej wiązał się w jej przypadku z konfliktem. Ostatecznie badana ukończyła technikum mimo chęci podjęcia nauki w liceum muzycznym. Pozbawieni kapitału kulturowego rodzice nie zgodzili się jednak na to, tłumacząc swą decyzję kwestiami logistycznymi (konieczność codziennych dojazdów do innego miasta). Zołza w technikum, do którego początkowo nie chciała iść, odnajduje jednak ostatecznie swoją pasję naukową.

Janek, reprezentujący dziś nauki społeczne, również zwraca uwagę na niedostatek kapitału, który uniemożliwił rodzicom wsparcie jego dążeń na drodze do kariery naukowej.

Jak sobie teraz o tym myślę, to .. y nawet dzisiaj o tym myślałem . yyy . kiedyś była taka piosenka Czerwonych Gitar, prawda, co . „Już za rok matura”↓ myślę sobie, że dla moich rodziców to nic nie mówiło . tak, że matura, wiedzieli, że coś takiego jest . ale ten świat . z/z tym związany, jakaś studniówka . dla nich było zupełnie coś obcego (Janek, nauki społeczne).

Janek być może z racji profilu naukowego bardziej niż Zołza urefleksyjnia niedostatek kapitału, pokazując pragmatyzm, którym kierowali się członkowie rodziny mający wpływ na jego losy.

Taką rozmowę przypominam sobie z moim wujkiem, który był takim o--cmoknięcie--o w/nie/przy nieobecności ojca takim przewodnikiem↑ prawda . życiowym, i mówi mi no, no to do LO to ty na pewno nie pójdziesz, bo to jest dla dziewczyn, ale zawód trzeba zdobyć. A, bo to [w regionie] każdy musi mieć zawód, fach . fach w ręce, wszyscy po szkole zawodowej, każdy jakiś swój fach ma i to t/ten fach trzeba mieć. No a z racji tego, że a tak się dobrze uczysz, no to . może do takiej szkoły średniej. No i teraz takim yyy ja byłem pierwszym dzieckiem w całej tej mojej rodzinie, która . tą szkołę średnią wybiera.



Niezrozumienie, które wskazuje Janek, nie utrudniło mu jednak kariery naukowej. Rodzice nie starali się odwieźć go od późniejszych decyzji. Jego rodzina nie rozumie, czym Janek zajmuje się dziś zawodowo. Wyjeżdżając na spotkanie naukowe, otrzymuje na przykład pytania: „A po co ty jeździsz do tego Londynu? Przecież tam terroryści”. Janek wspomina również, że ciotka nie umiała mu pogratulować obrony doktoratu. Powiedziała: „wszystkiego najlepszego”. Nie wiedziała, że zwyczajowo i konwencjonalnie się gratuluje, bo w jej środowisku nie ma awansów zawodowych i społecznych. W przeciwieństwie do rodziny Mikołaja, Cienkiego lub Trudi rodzina Janka nie była „rodziną z antykapitałem”.

## RODZINA Z „ANTYKAPITAŁEM”

Relatywnie najtrudniejszym z punktu widzenia przyszłych karier układem rodzinnym były rodziny z „antykapitałem”, które pokrywają się częściowo z kategorią rodzin dysfunkcyjnych Grochalskiej<sup>9</sup> (2011) oraz „rodzin czarnych dziur” (*black-hole families*) opisywanych przez Alfreda Lubrano (2004). „Rodziny czarne dziury” to takie rodziny, które nie pozostawiają wyboru – należy poddać się ich systemowi wartości albo zaryzykować utratę rodziny (Lubrano, 2004, s. 34).

Pojęcie „rodziny z antykapitałem”, podobnie jak użyte powyżej pojęcia, wskazuje, że rodzina może być źródłem napięć i cierpienia, nie dawać poczucia akceptacji i wsparcia, jednak pozwala uniknąć jednoznacznego, uniwersalizującego etykietkowania (Chomczyński, 2015). Uważamy jednocześnie, że jest ono potrzebne, ponieważ wskazując główną cechę dystynktywną tych rodzin, jednocześnie nie neguje faktu, że w różnych okresach ta sama rodzina mogła nie być dysfunkcyjna, jednak posiadała rodzaj antykapitału, czasami obok innych kapitałów. Antykapitał pozwala więc na bardziej dynamiczny opis zjawiska awansu społecznego, ponieważ można go nabywać lub tracić, choć w przeciwieństwie do „pozytywnych” kapitałów – niedobór jest tu akurat stanem pożądanym.

Rozpocznijmy od przypadku najbardziej klarownego, o którym była już zresztą mowa. Analizując biografię Cienkiego, można wskazać następujące wskaźniki antykapitału: przemoc fizyczną, alkoholizm oraz ubóstwo. Jest to jednak przypadek skrajny<sup>10</sup>, co można zobaczyć, zestawiając historię tej rodziny z narracją Mikołaja i Trudi.

Mikołaj opowiada przede wszystkim o licznych konfliktach w rodzinie, które trwają do dziś:

Z ojcem to myśmy się nigdy nie mogli dogadać, on to zawsze mnie od najróżniejszych wyzywał, więc myśmy do tej pory... On, teraz to może tak rzadko się spotykamy, to już nie ma czasu tak ani też sposobności, żeby coś tam powiedzieć, ale jakbyśmy dłużej ze sobą pomieszkali, to na pewno by było to samo (Mikołaj, nauki społeczne).

---

<sup>9</sup> Kategorię tę, w ujęciu Grochalskiej, zdefiniowaliśmy w przeglądzie literatury.

<sup>10</sup> Pomimo że skrajny, to jednak nie jest jednoznaczny. Trzeba odnotować, że podczas wywiadu badany o ojcu raz mówił „stary”, raz „Andrzej”, a raz „tata”. Jest to dowód na ambiwalentny stosunek badanego do ojca.

Rodzice nigdy nie cenili też jego wykształcenia, co uwidoczniło się szczególnie w dwóch fragmentach „narracji na temat konkretnych zdarzeń” (*particular incident narratives*, PINs) (Wengraf, 2018), które następnie omówimy.

Nie wiem, czy on jest szczęśliwy w ogóle z tego, że myśmy się wykształcili. Jakoś nigdy tego od niego nie usłyszałem, żeby on był jakoś szczęśliwy, dumny z tego. [...] Miałem obronę, nawet nie przyjechał. No tak przykro trochę, no ale ojciec zawsze miał ważniejsze rzeczy aniżeli rodzina. No tak to już na początku mówiłem, więc... On nie przyjechał, moi bracia przyjechali, bratowe, matka, matki siostra, więc ta rodzina przyjechała, byli ze mną w tym dniu, a ojciec jakoś tak... mówiłem, żeby przyjechał, ale nie chciał (Mikołaj).

Więc moja matka, tak kolokwialnie mówiąc, na to, to po co to było, zrobić ten doktorat? To o dupę rozbić, bo to na nic się nie przekłada, ona mówi tak (Mikołaj).

W tych fragmentach, a także w ogólnym opisie, który wyłania się z całości wywiadu, widzimy przemoc psychiczną oraz brak poszanowania dla pracy intelektualnej. W pierwszym przypadku ojciec decyduje się w sposób ostentacyjny nie przyjechać na obronę syna. W drugim – matka kwestionuje wysiłek intelektualny Mikołaja, który znalazł się w trudnej sytuacji materialnej, nie mogąc znaleźć pracy już po obronie doktoratu. Widzimy, że wybór kariery zawodowej syna (chęć wykształcenia się w „niemęskim” zawodzie) są też dla ojca źródłem cierpienia, ponieważ podważają tradycyjny model kultury postfiguratywnej, gdzie wzorce kulturowe powinny być przekazywane z pokoleń starszych na młodsze (Mead, 1978).

On nie lubi, jak jemu coś się mówi, ma się więcej do powiedzenia niż on, to wtedy wyzywa, ma na to... stwierdził, że to wszyscy przemądrzali są na tym świecie (Mikołaj).

Jednocześnie, choć rodzice kwestionowali osiągnięcia syna, na pewnym etapie jego edukacji udawało im się wyasygnować środki konieczne do podjęcia studiów. W przypadku rodziny Mikołaja antykapitał miał więc formę symboliczną – rodzina okazała się toksycznym środowiskiem, jednak, przynajmniej w pewnych momentach, mógł on korzystać z rodzinnych zasobów finansowych i studiować najpierw na studiach niestacjonarnych, a potem na studiach stacjonarnych, nie martwiąc się swym utrzymaniem i mogąc rozwijać się w kołach naukowych oraz spędzać dużo czasu w bibliotece.

Mama mi dała pieniądze, więc się zapisałem na te studia i w sobotę, w niedzielę jeździłem, a w tygodniu gotowałem w domu obiady, sprzątałem, różne takie rzeczy robiłem. I zawsze ojciec był niezadowolony, no zawsze miał jakieś tam do mnie ale, i po roku stwierdziłem, że ja tak daleko to żyć nie zamierzam i chcę się przenieść na studia dzienne. A dziekan powiedział, no dobrze, bo tam jest mało mężczyzn, dużo kobiet, więc my cię przepiszemy. No i przepisałem się na drugi rok studiów [śmiech] magisterskich, na dzienne. Wtedy to już... o, wtedy to miałem bardzo dużo czasu, więc całe popołudnia siedziałem w bibliotece (Mikołaj).

Na tym tle najlepiej wypada biografia Trudi. Obraz rodziców prezentowany przez badaną jest bowiem pełen sprzeczności. Narratorka pokazuje, że matka utrudniała jej karierę akademicką, ponieważ zniechęcała, demotywowała do rozwoju edukacyjnego, nie wierzyła

w to, że Trudi może dostać się na studia. Nie deklarowała również pomocy finansowej, aby Trudi mogła rozpocząć naukę w innym mieście na wymarzonej kierunku przyrodniczym. Matka miała inny plan na życie córki: chciała, aby miała ona praktyczny zawód. Naciskała na pójście do liceum ekonomicznego zamiast do renomowanego liceum ogólnokształcącego. Po latach narratorka w ten sposób rekonstruuje słowa matki:

Jak nie dostaniesz się na studia, to co będziesz robić?; idź do ekonomika; sufit nie do przeskoczenia; medycyna jest dla dzieci lekarzy (Trudi, nauki społeczne).

Pomimo że matka nie pochwałała wyborów edukacyjnych Trudi, podobnie jak rodzice Mikołaja, wspierała ją finansowo. Trudi przez cały okres studiów i kilka lat po ich zakończeniu mieszkała razem z nimi. Mogła zatem rozpocząć swoją drogę akademicką, nie martwiąc się o swój byt.

Bo ja mieszkałam u rodziców yyy cza/całe studia, więc nie obchodziło mnie . zupełnie nie o--śmiech--o tylko rozwój yyy studia, praca w radiu . i rozwój osobisty, tak? Zawodowy (Trudi).

Owo materialne wsparcie było tym bardziej nieoczywiste, że z relacji matki wiemy, że Trudi w dzieciństwie cierpiała również niedostatek materialny, o czym w wywiadzie narracyjnym badana nie wspomina.

Myśmy mieszkali w takim starym, drewnianym domu, który nam teściowa kupiła przy [...] nie było możliwości tam mieszkać, chociaż myśmy go tak wyremontowali, że były ludzkie warunki, że tak powiem. Wodę żeśmy podciągali, no grzejniki elektryczne, żeby nie pod kuchniami palić, chociaż na początku paliłam pod kuchniami wszystko (IDI z matką Trudi).

Kolejnym argumentem sprzyjającym tezie, że potencjał i warunki rozwoju Trudi były bardziej wspierające niż w przypadku Cienkiego i Mikołaja, jest fakt, że Trudi wzrastała w domu, w którym rodzice w czasie wolnym dużo czytają i słuchają muzyki. Ojciec, z zawodu dekarz, który dorabia jako organista kościelny, przekazał Trudi podwyższony kapitał kulturowy w zakresie artystycznego gustu i muzycznych preferencji.

Moi rodzice bardzo dużo czytają o--śmiech--o eee w tym wszystkim .. yyy .. i znaczy mama coraz mniej, im bar/im starsza, tym mniej .. tym bardziej miały książki czyta, ale zawsze dużo czytała od/od dziecka .. i ojciec też bardzo dużo czyta, po/ojciec pochłania książki, więc jakby na tym poziomie właśnie spędzania cza/podróżują także .. yyy na tyle, na ile im tam finanse pozwalają. Yyy ... bywają w filharmonii, na koncertach, wspominałam, że mój ojciec jest muzykiem, więc yyy jakby w tym względzie to już w ogóle .. ja mu nie dorastam do pięt, jeśli chodzi o .. yyy gust muzyczny (Trudi).

## RODZINA PUŁAPKA

Najtrudniejsza do analizy jest sytuacja rodzinna Andrzeja. Proponujemy nazwać ten układ „rodziną pułapką”, ponieważ jest to model, w którym rodzice z jednej strony wspierają

swoje dzieci (kosztem wyrzeczeń), z drugiej zaś występują liczne, gwałtowne i długotrwałe konflikty, nieporozumienia, pojawia się przemoc fizyczna i emocjonalna. Ojciec Andrzeja, robotnik fabryczny, nie rozumie pasji syna do książek, stosuje przemoc fizyczną, co w pewnym momencie skłania syna do ucieczki z domu.

Ja w pewnym momencie po prostu uciekłem z domu. I to był . to był . przełom↑ . em . dość . poważny↑ . to znaczy . o/od tego momentu on się zmienił. To znaczy . zaczął mnie delikatniej traktować↑ ii . em . nno i, i zaczął też . inaczej traktować książki↓ . nie. To znaczy, lepiej było, że ja zostaję w . domu i czytam książki↑ aniżeli . wychodzę i ewentualnie gdzieś uciekam↓ (Andrzej, nauki humanistyczne).

Andrzej jako młody nastolatek angażuje się w działalność koła plastycznego, trafia do środowiska lokalnej elity intelektualnej, czyta „zakazane lektury”, wyrabia w sobie krytyczne nastawienie i opozycyjną postawę myślową względem systemu, podczas gdy jego ojciec jest aktywistą partyjnym w PRL-owskim zakładzie pracy, co jest źródłem kolejnych poważnych napięć między ojcem i synem, które sam badany określa słowami „ostry konflikt”. Kiedy jednak syn decyduje się na studia humanistyczne i wyprowadzkę do dużego miasta, ojciec podejmuje dodatkowy wysiłek, by umożliwić synowi utrzymanie się.

Znaczy tak, no ja, ja, ja jemu też zawdzięczam dużo, no bo on . kiedy ja poszedłem na studia, to jednak yy wziął t/yy . podwójne miał roboty po to, żebym ja mógł studiować . więc ja jestem mu bardzo wdzięczny za to, że w ogóle .łożył na moje . yy wykształcenie. Wtedy . wtedy nie było pracy . zarobkowej studentów↑. Ja . miałem prace . dorywcze↑ . jakieś tam ulotki rozdawaliśmy, pamiętam ee . ee czy też inne takie dorywcze roboty↑ . fizyczne↑ na studiach↑ ale zasadniczo rzecz biorąc, rodzice mnie utrzymywali, więc yy . potrzebny był dodatkowy wysiłek ee mojego ojca↑ . przede wszystkim mojego ojca↑ . więc on, on pracował naprawdę dużo, żebym ja mógł studiować↑ . eem no ale . mentalnie się nie zgodzaliśmy bardzo (Andrzej).

Rodzice zaakceptowali też wybór studiów humanistycznych przez syna, gdyż istotny był już sam fakt awansu edukacyjnego:

dlaa . ludzi pokroju mojego ojca↑ . i mojej matki też po części↓ to właściwie . nie jest istotne, co się studiuje↑ tylko studiuje↓ . nie↑. Studiuje w Warszawie, studiuje w Krakowie. A co, to, to jest . mniej istotne↓ tak (Andrzej).

Z perspektywy czasu, kiedy Andrzej był już dojrzałym mężczyzną, jego relacje z ojcem się polepszyły, a konflikty wyciszyły, jednak okres studiów wspomina ambiwalentnie.

myśmy się kłócili . bardzo . mocno . zwłaszcza jak ja przyjeżdżałem ze studiów yy . to to było takie no . mocne i to . . to do dzisiaj jest mi przykro↓ z tego powodu właściwie, że tak ostro to było↑. No ale mm . ale tak to właśnie wyglądało. To znaczy . te lektury em . e które ja miałem o--śmiech--o one . one wyraźnie . pogarszały moje relacje psychiczne z moim yy ojcem (Andrzej).

Nasilenie konfliktów, o których mówi Andrzej, odróżnia typ rodziny pułapki od rodziny z antykapitałem. Pułapka, podobnie jak ten ostatni model, nie oznacza jednak sytuacji bez wyjścia.

## WNIOSKI

Materiał biograficzny wskazuje na silne zróżnicowanie w obrębie klas ludowych w zakresie motywowania dzieci do nauki. Klasy ludowe są wewnętrznie zróżnicowane, a układ kapitałów w środowisku socjalizacyjnym może powodować ukształtowanie się zupełnie różnych habitusów. W artykule wyróżniliśmy „tradycyjne rodziny wspierające”, „rodziny zastępcze”, „rodziny neutralne”, „rodziny z antykapitałem oraz „rodziny pułapki”. Nie omawiamy tu innych możliwych typów zróżnicowania rodzin, wynikających między innymi z miejsca zamieszkania rodziny czy przeżywanych przez rodzinę traum (np. śmierć członka rodziny), choć miały z pewnością znaczenie dla losów narratorów.

Rodziny wspierające robiły, co mogły, aby życie ich dzieci było lepsze niż ich własne życie. Jest to model zbliżony do modelu znanego z życia klas średnich. Duże wsparcie pojawiało się zwykle tam, gdzie istniały naddatki kapitału, a więc, posiłkując się typologią Laury Bentley, wśród przedstawicieli „wyższej klasy robotniczej”. Deficyty kapitału powodowały zaś w najlepszym razie obojętność rodziny względem kariery, a w najgorszym generowały antykapitał stanowiący przeszkodę na ścieżce kariery. Nawijając do klasycznej książki Pierre’a Bourdieu i Jean-Claude’a Passerona (1979), można więc powiedzieć, że w przeciwieństwie do „dziedziców” z klas średnich i wyższych, dzieci klas ludowych albo nie dziedziczą niczego, albo są antydziedzicami, którzy nie tylko nie mogą liczyć na niczyją pomoc, lecz w późniejszym życiu muszą radzić sobie z licznymi traumami.

Z perspektywy teoretycznej nasze badanie stanowi argument na rzecz upowszechnienia nowych pojęć: „antykapitału rodzinnego” oraz „podwyższonego kapitału kulturowego”. Pierwsze z nich pozwala wskazać na trudności stwarzane w środowisku rodzinnym, bez konieczności negowania wszystkich stosowanych tam praktyk wychowawczych i wzorów socjalizacyjnych. Drugie z nich pozwala lepiej uchwycić zróżnicowanie, które następuje w obrębie poszczególnych klas społecznych (w rozumieniu Pierre’a Bourdieu) bez konieczności wykazywania – na poziomie makrospołecznym – że jakaś frakcja jest lepiej wyposażona w pewien rodzaj kapitału niż inna, co robił oczywiście Bourdieu w *Dystynkcji*, a podobny zabieg stoi za pojęciem „wyższej klasy robotniczej” Laury Bentley. Dzięki pojęciu „podwyższonego kapitału” możemy pokazać, że omawiana rodzina wyróżniała się *pod pewnym względem* lub *przez pewien czas* na tle rodzin o podobnych cechach społeczno-demograficznych, co w perspektywie mikro, a więc na poziomie codziennych doznań, ma olbrzymie znaczenie i co dobrze uwypukla zastosowana przez nas metoda biograficzna.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrejuk, K. (2016). Awans społeczny kobiet w czasach PRL. Dynamika struktury i sprawczości. *Przegląd Socjologiczny*, 65, 3, 157–179.
- Atkins, L. (2017). The odyssey: school to work transitions, serendipity and position in the field. *British Journal of Sociology of Education*, 38, 641–655.
- Bentley, L. (2020). *Jackie Goes Home Young Working-Class Women*. University of the West of England [niepublikowana rozprawa doktorska].

- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., Vedder, P.H. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borowicz, R. (2020). *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*. Olecko: Wszechnica Mazurska.
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. W: A.H. Halsey (ed.), *Education: Culture, Economy, and Society* (s. 46–58). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (2006). *Dystynkcja*. Warszawa: Scholar.
- Bukowski, P., Novokmet, F. (2021). Between communism and capitalism: long-term inequality in Poland, 1892–2015. *Journal of Economic Growth*, 26, 187–239.
- Case, K. (2017). Insider Without: Journey across the Working-Class Academic Arc. *Journal of Working-Class Studies*, 2, 2, 16–35.
- Chomczyński, P. (2015). Problem etykietowania i stygmatyzacji wśród wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Socjologiczna analiza. *Studia Socjologiczne*, 4, 205–236.
- Crew, T. (2020). *Higher Education and Working-Class Academics*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Dębska, K. (2020). Doświadczenie awansu klasowego jako kontekst kształtowania się relacji między braćmi i siostrami. *Studia BAS* 2, 62, 111–128.
- Domański, H., Karpiński, Z., Przybysz, D., Straczuk, J. (2015). *Wzory jedzenia a struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Eribon, D. (2019). *Powrót do Reims*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Flyvbjerg, B. (2005). Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku. *Studia Socjologiczne*, 2, 41–69.
- Frączek, A. (2017). Rodzina i wartości chrześcijańskie jako elementy tożsamości kulturowej. *Cywilizacja i Polityka*, 15, 165–180.
- Furnham, A., Bochner, S. (1982). Social difficulty in a foreign culture: an empirical analysis of culture shock. W: S. Bochner (ed.), *Cultures in contact: studies in cross-cultural interactions* (s. 161–198). Oxford: Pergamon.
- Gdula, M., Lewicki, M., Sadura, P. (2014). *Praktyki kulturowe klasy ludowej*. Instytut Studiów Zaawansowanych, Warszawa.
- Grochalska, M. (2011). *Transgresyjne trajektorie. Zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gross, F. (1986). *Proletariat i kultura*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Hurst, A., Vitale, A. (2016). *Academia's Other Diversity Problem: Class in the Ivory Tower, The Hampton Institute, available*. Pobrano z: <https://www.hamptonthink.org/read/academias-other-diversity-problem-class-in-the-ivory-tower> [27.07.2021].
- Hurst, R.R., Pattath, P. (2018). Organizational identity in acculturation in cross-border acquisitions: Implications for HRD practitioners in global M&A. *Human Resource Development International*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/13678868.2018.1488487>.
- Izdebska, J. (2015). *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie personalistycznej*. Białystok: Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku.
- Jusiak, R. (2012). Wychowanie społeczne w katolickiej rodzinie. *Pedagogika Rodziny*, 2, 1, 62–77.



- Kawula, S. (2007). Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza, W: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszar i panorama problematyki* (s. 47–82). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A.W. (2007). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kawula, S. (2005). Drogi dystansujące biografie ludzkie: marginalizacja, wykluczenie i normalizacja. Przykład bezrobocia i biedy w małym mieście. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej* (s. 53–68). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kocik, L. (2002). *Wzory małżeństwa i rodziny: od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Król, K. (2017). Reprodukacja siły roboczej w kapitalizmie. *Praktyka Teoretyczna*, 3, 237–260.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham: Rowan and Littlefield.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhood: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lawler, S. (2013). *Identity. Sociological Perspectives*. Cambridge: Polity.
- Lenartowicz, M. (2012). Klasowe uwarunkowania sportu z perspektywy teoretycznej Pierre’a Bourdieu. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 56. <https://doi.org/10.2478/v10276-012-0023-3>.
- Łuczaj, K. (2018). Ku biograficznemu badaniu doświadczenia klasy ludowej. Krytyka metodologicznego podejścia Pierre’a Bourdieu. *Studia Socjologiczne*, 2, 93–114.
- Kwiek, M. (2015). Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna. Szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2, 46, 171–201.
- Mckenzie, L. (2015). Narrative, ethnography and class inequality: Taking Bourdieu into a British council estate. W: J. Thatcher, N. Ingram, C. Burke, J. Abrahams (dir.), *P. Bourdieu: The next generation* (s. 25–36). Routledge.
- Mead, M. (1978). *Culture and commitment: The new relationships between the generations in the 1970s* (Rev. ed.). Anchor Press/Doubleday.
- Russo, J., Lee Linkon, S. (2005). What’s New about New Working-Class Studies? W: J. Russo, S. Lee Linkon (ed.). *New Working-Class Studies* (s. 2–18). Ithaca: Cornell.
- Sam, D.L., Berry, J.W. (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891>.
- Sikorska, M. (2012). Życie rodzinne. W: A. Giza, M. Sikorska (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie* (s. 185–228). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słupska, K. (2005). Młodzież na zakręcie historii – między karierą a marginalizacją społeczną. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej* (s. 170–178). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Steinmetz, G. (2004). Odious Comparisons: Incommensurability, the Case Study, and “Small N’s” in Sociology. *Sociological Theory*, 22, 3, 371–400.
- Streib, J. (2011). Class Reproduction by Four Year Olds. *Qualitative Sociology*, 34, 337–352.
- Tyszka, Z. (2003). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Urbańska, S. (2014). Is Apostasy from a Family Possible? The Apostasy from an Alcoholically-Abusive Family as a Variant of (Un)Becoming a Daughter – the Case of Natalia. *Qualitative Sociology Review*, 10, 1, 80–103.

- Vohlídalová, M. (2011). *Academic duets: On the professional and private life in science*. Prague: Institute of Sociology AS CR.
- Ward, C., Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 372–392.
- Ward, C., Bochner, S. Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. Sussex: Routledge.
- Wardęcka, J. (2005). Zmarginalizowane dzieciństwo w średnim mieście. Próba diagnozy. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej* (s. 155–162). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Wengraf, T. (2018). Researching dated, situated, defended, and deciding/evolving subjectivities by biographic-narrative interview. Psychoanalysis, the psycho-societal unconscious, and biographic-narrative interview method and interpretation. W: K. Stamenova i R. Hinshelwood (ed.), *Methods of Research into the Unconscious: applying Psychoanalytic Ideas to Social Science* (s. 211–234). London – New York: Routledge.
- Wengraf, T., Chamberlayne, P. (2006). *Interviewing for life-histories, lived situations and personal experience: The Biographic-Narrative Interpretive Method (BNIM) Shortest Short Guide to BNIM interviewing and interpretation (version 6.8)*. Pobrano z: <https://www.scribd.com/document/79633475/BNIM-Shortest-Guide> [8.05.2022].
- Xu, C. (2020). Tackling rural-urban inequalities through educational mobilities: rural-origin Chinese academics from impoverished backgrounds navigating higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 4, 2, 179–202.
- Yosso, T.J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8, 1, 69–91.

#### UPWARD MOBILITY AND FAMILY RELATIONS IN THE BIOGRAPHIES OF ACADEMICS FROM WORKING CLASSES

This article refers to problems that have not been explored in the Polish research space so far, namely educational opportunities and career paths for academics from working classes. The basic source of data in this article are narrative biographical interviews with academics employees of Polish universities who, coming from a family with modest intellectual traditions, and scarce social, cultural and economic capital, have managed to achieve success in the scientific world. The main research question is: how is the configuration of various types of capital accumulated in the family related to the development of an academic career in Poland? The authors of the article propose the dissemination of new theoretical concepts: “anti-capital of a family” and “upward cultural capital”.

Keywords: education, family system, academics, upward mobility, working class

Zgłoszenie artykułu: 12.01.2023

Recenzje: 6.03.2023

Akceptacja: 28.03.2023

Publikacja online: 30.12.2023