

MONIKA  
GROCHALSKA

# Transgresyjne trajektorie

Zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej

impuls

Digitized by Google

Monika Grochalska

Transgresyjne trajektorie  
Zmiany statusu społecznego  
w perspektywie biograficznej

  
impuls  
Kraków 2011

© Copyright by Monika Grochalska  
© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzenci:

*prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński*  
*dr hab. Amadeusz Krause, prof. UG*

Redakcja wydawnicza:

*Aleksandra Bylica*

Opracowanie typograficzne:

*Anna Bugaj-Janczarska*

Projekt okładki:

*Ewa Beniak-Haremska*

Autorka otrzymała wsparcie finansowe ze środków  
Europejskiego Funduszu Społecznego oraz budżetu państwa  
w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego  
Rozwoju Regionalnego 2004–2006

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ISBN 978-83-7587-321-4

Oficyna Wydawnicza „Impuls”  
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5  
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47  
[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)  
Wydanie I, Kraków 2011

*Przyszłość jest zawsze trochę chwiejna. Dowolny drobiazg, jak upadek płatka śniegu albo upuszczenie niewłaściwego rodzaju tyżeczki, może pchnąć przyszłość na całkiem inną ścieżkę. Albo nie.*

(Terry Pratchett, *Zimistrz. Opowieści ze Świata Dysku*,  
przeł. P.W. Cholewa, Warszawa 2007, s. 17)

*[...] nie ma w świecie przypadku; wszystko jest próbą albo karą, albo nagrodą, albo przewidywaniem.*

(François-Marie Arouet de Voltaire, *Powiastrki filozoficzne. Zagid, czyli los. Powieść wschodnia*, przeł. T. Boy-Żeleński,  
Warszawa 1984, s. 67)



# Spis treści

---

Od Autorki .....	9
Wstęp .....	11
Rozdział 1	
Zróżnicowanie doświadczeń i trajektorii społecznych .....	27
1.1. Metafory i analogie – teoria chaosu w naukach społecznych .....	28
1.2. Trajektorie osiągania statusu – próba operacjonalizacji .....	39
1.3. Trajektorie osiągania statusu – perspektywa rodzajowa .....	42
1.4. Edukacja i wychowanie jako modyfikatory trajektorii osiągania statusu .....	50
1.5. Pleć i status społeczny w teorii P. Bourdieu – wykładnia teoretyczna .....	57
Rozdział 2	
Percepcja zmian społecznych – różnorodność perspektyw .....	69
2.1. Doświadczenie zmian w świadomości jednostek – mikroświat .....	70
2.2. Zmiany a relacje społeczne – poziom mezostruktur .....	76
2.3. Skutki zmian społecznych w makroperspektywie .....	83
Rozdział 3	
Procedura badawcza – eksploracja pól społecznych w przebiegu biografii .....	89
3.1. Między statusem pochodzenia a statusem osiągniętym – perspektywa biograficzna .....	90
3.2. Kobięca perspektywa i jej wpływ na przebieg badań .....	93
3.3. Dobór osób badanych .....	97
3.4. Sylwetki osób badanych .....	106
3.5. Cel badań .....	111
3.6. Problemy badawcze .....	113
3.7. Metody zbierania i analizy danych .....	114
3.7.1. Zbieranie danych .....	114
3.7.2. Strategie analityczne .....	120

Rozdział 4	
Charakterystyka czynników zmiany statusu społecznego w przebiegu biografii .....	125
4.1. Próba rekonstrukcji przestrzeni doświadczeń biograficznych i wydarzeń kluczowych .....	125
4.2. Analiza układów sil pól społecznych istotnych dla przebiegu trajektorii zmiany .....	144
4.2.1. Pole relacji rodzinnych .....	144
4.2.2. Pole społeczne edukacji zinstytucjonalizowanej .....	163
4.2.3. Grupy rówieśnicze .....	179
4.2.4. Media .....	185
4.2.5. Pozostałe czynniki .....	188
4.3. Podsumowanie .....	195
Rozdział 5	
Modele trajektorii zmiany statusu społecznego w perspektywie rodzajowej .....	199
5.1. Plany życiowe i sposoby ich realizacji .....	199
5.2. Sposoby postrzegania własnej pozycji społecznej – poziom subiektywnych odczuć .....	201
5.3. Podsumowanie .....	204
Rozdział 6	
Habitus pierwotny a struktura wyczuć w przebiegu trajektorii zmiany statusu społecznego .....	211
6.1. Sposoby postrzegania siebie-w-świecie .....	211
6.2. Znaczenie habitusu pierwotnego w przebiegu trajektorii indywidualnej – od zgody do odrzucenia .....	221
6.3. Indywidualne skutki niezgodności między habitusem pierwotnym a osiągniętym – efekt Don Kichota .....	224
6.4. Strategie przystosowania do wymogów ról społecznych – rekonstrukcja habitusu .....	227
6.5. Podsumowanie .....	228
Rozdział 7	
Edukacyjna przestrzeń trajektorii osiągnięcia statusu .....	231
7.1. Edukacja jako czynnik modyfikujący strukturę wyczuć .....	231
7.2. Edukacja jako jeden z warunków rekonstrukcji habitusu .....	234
Zakończenie .....	237
Bibliografia .....	247
Aneks .....	261
Arkusze dyspozycji do wywiadu narracyjnego .....	263
Spis tabel, schematów, rysunków i wykresów .....	267

## Od Autorki

---

Niniejsza książka jest zmienioną wersją dysertacji doktorskiej *Kobiety i mężczyźni wobec zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej. Studium socjopedagogiczne*, napisanej na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Poruszany w niej problem – ubóstwo i związane z nim wykluczenie społeczne – jest zjawiskiem wieloaspektowym. Rozpatruje się je w wymiarze ekonomicznym, społecznym i kulturowym. Z kręgu wykluczenia trudno się wyzwolić. Świadczą o tym badania statystyczne – rodzice dotknięci ubóstwem najczęściej przekazują je swoim dzieciom i tak kolejne pokolenia odtwarzają przypisane im losy. Nie sposób jednak pominąć faktu, że niektórym udaje się jednak tę pętlę przerwać. Wydostają się z enklaw ubóstwa i osiągają znaczące sukcesy.

Co sprawia, że jedni tkwią w zastanej rzeczywistości, nie podejmując nawet prób zmiany własnej sytuacji, a inni potrafią wyrwać się z okowów społecznego przeznaczenia i dokonać jakościowej zmiany swojego życia? Co sprawia, że krąg reprodukcji ulega przerwaniu? Jakie czynniki, okoliczności, sploty sytuacji, siły tkwiące w grupach społecznych sprzyjają wyjściu z biedy? Jakie warunki muszą ku temu zaistnieć?

Tego typu problemy stanowią przedmiot rozważań niniejszej książki. Podjęty temat w literaturze socjologicznej pojawia się właściwie tylko w jednym ujęciu – jako ruchliwość społeczna, przepływ mas ludzkich między warstwami społecznymi. W literaturze pedagogicznej natomiast przywołuje się go w kontekście dyskusji o problemach społecznych – bada się tu zjawiska ubóstwa, biedy i wykluczania oraz czynniki, które sprawiają, że ludzie tkwią w takich niesprzyjających warunkach. Nie podejmuje się natomiast badań zmierzających do ustalenia, co sprawia, że jednostki przerywają krąg ubóstwa. Bada się zjawiska oraz procesy problematyczne i typowe – najbardziej prawdopodobne statystycznie, pomija zaś przypadki wyjątkowe, niemieszczące się w statystykach. Niniejsza książka jest próbą przedstawienia ludzkich losów, które wymykają się regułom dziedziczenia społecznego i tym samym napawają optymizmem i wiarą, że nawet najgorszy los można odmienić. W wypowiedziach moich respondentów odnaj-



dują także sens pedagogicznej „pracy u podstaw”. Każda jednostka podejmująca próbę odwrócenia złych kolei losu jest warta najwyższych starań. Każde ocalone od społecznego i edukacyjnego wykluczenia dziecko powinno być traktowane jak największa nagroda za trud jego wychowawcy, nauczyciela, mentora, mistrza. Najważniejsze, aby nie zabrakło ludzi gotowych stać się dla innych podporą, wsparciem i inspiracją.

Na swojej drodze miałam szczęście spotkać wielu niezwykłych ludzi, dzięki którym jestem tu i teraz, i bez których ta książka nigdy by nie powstała. Moim rozmówczyniom i rozmówcom dziękuję za podarowanie mi fragmentów ich życia w formie narracji. Przede wszystkim jednak pragnę złożyć podziękowania mojemu promotorowi – Księdzu Profesorowi Jarosławowi Michalskiemu, który zawsze ufal, że sprostam niełatwemu zadaniu ukończenia tej pracy i skutecznie ku temu motywował. Chcę podziękować również moim recenzentom – Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu za inspirację do wyboru tematu badań, za ogromne wsparcie na każdym etapie powstawania tej pracy, za nieskończoną życzliwość, cierpliwość, nieocenione rady i sugestie, za rozmowy, które utwierdzały w słuszności moich wyborów bądź wskazywały drogę dalszych poszukiwań, oraz Profesorowi Amadeuszowi Krause za wnikliwe, konstruktywne uwagi, które dały mi nowe spojrzenie na poruszane przeze mnie kwestie.

Dziękuję wreszcie wszystkim tym, których nie sposób wymienić tu z imienia, a którzy pomagali, wspierali i zawsze wierzyli, że moja praca przyniesie pozytywne rezultaty.

Specjalne podziękowania składam mojemu Mężowi i Synowi za to, że są i dzielą ze mną zarówno radość z sukcesów, jak i ciężar porażek.

*Olsztyn, 13.07.2009*

# Wstęp

---

Przedmiotem badań opisanych w książce są trajektorie statusu społecznego kobiet i mężczyzn oraz tworzone przez nich strategie radzenia sobie w sytuacji przejścia od niskiej do wysokiej pozycji społecznej. Dotyczą one kwestii statusu społecznego i związanych z tym problemów ubóstwa, kultury biedy, dziedziczenia biedy, tzw. *underclass* oraz specyficznie polskiego problemu środowisk popegeerowskich<sup>1</sup>, a także problematyki podejmowanej w badaniach feminologicznych ostatnich lat, czyli kwestii płci i rodzaju, różnic i nierówności międzypłciowych. Wartość perspektywy biograficznej z wykorzystaniem techniki wywiadu narracyjnego znajduje potwierdzenie w pracach J.S. Brunera. Zwrócił on uwagę na istnienie dwóch równoległych, równie wartościowych trybów myślenia: narracyjnego i paradygmatycznego. Jako pierwszy zaprzeczył tym samym powszechnemu przed 1986 rokiem przekonaniu o nienaukowym charakterze podejścia narracyjnego. Myślenie narracyjne jest według J.S. Brunera sposobem przetwarzania informacji polegającym na poznawczym konstruowaniu historii. Wszelkie informacje – pochodzące z zewnątrz i przetwarzane przez jednostkę – stają się składnikami takiej historii<sup>2</sup>. Prace na temat myślenia narracyjnego oraz fenomenologiczno-hermeneutyczne podejście filozoficzne stały się inspiracją do wyboru perspektywy badawczej.

Ubóstwo od wielu lat stanowi centralny problem rozważań pedagogiki społecznej. W Polsce jednym z pierwszych dowodów rosnącego zainteresowania tą tematyką była wydana w 1935 roku książka pod redakcją H. Radlińskiej *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*<sup>3</sup>. Ukazała ona biedę jako czynnik upośledzający rozwój dzieci robotniczych i chłopskich. W analizie tego obszaru rzeczywistości społecznej nie można pominąć ruchliwości społecznej, która pozwala określić siłę barier społecznych, a zwłaszcza możliwości przemieszczania

---

<sup>1</sup> A. Karwacki, D. Antonowicz, *Underclass i kultura biedy w środowiskach popegeerowskich w kontekście sporów teoretycznych i interpretacyjnych*, „Studia Socjologiczne” 2003, nr 3, s. 93.

<sup>2</sup> Zob. J.S. Bruner, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, przeł. E. Krasieńska, Warszawa 1971; *idem*, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przeł. E. Krasieńska, Warszawa 1974; *idem*, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 3–17.

<sup>3</sup> H. Radlińska (red.), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1935.

się w hierarchii uwarstwienia z dołu w górę<sup>4</sup>, z obszarów ubóstwa i wykluczenia ku pozycjom cieszącym się powszechnym uznaniem i prestiżem społecznym w wyniku odniesionych sukcesów edukacyjnych i życiowych. W Polsce pierwszym tekstem, który wniósł znaczący wkład w refleksję o ruchliwości społecznej była publikacja *Ruchliwość społeczna jako wynik rewolucji społecznej* S. Ossowskiego (lata 50. XX wieku) oraz książka tego samego autora pt. *Struktura klasowa w świadomości społecznej*<sup>5</sup>. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat przeprowadzono wiele badań, z których wyłoniono się oblicze biedy i jej dziedziczenia jako zjawisk zmiennych społecznie i kulturowo<sup>6</sup>.

Zazwyczaj przedmiotem zainteresowania badaczy stają się jednostki, które podtrzymują lub podwyższają wysoki status nadany im z racji urodzenia w określonej rodzinie. Przykładem mogą być badania nad młodzieżą pochodzącą z „nowej polskiej klasy średniej” opisywane przez B. Smolińską-Theiss<sup>7</sup>. Równie często jest podejmowany problem „dzieci ubóstwa i biedy”<sup>8</sup>, które rodzą się w rodzinach o niskim statusie, są skazane na wykluczenie i poddają się temu przeznaczeniu. Przykładem mogą być m.in. badania E. Tarkowskiej prowadzone w rodzinach robotników rolnych i chłopów, które wykazały, że barierą edukacji dla dzieci z tego typu rodzin był wzór skróconego dzieciństwa: wczesne rozpoczynanie pracy zarobkowej, przejmowanie obowiązków domowych rodziców przez dzieci, zawieranie małżeństw w młodym wieku i wczesne zakładanie rodzin<sup>9</sup>. Rzadko podejmuje się natomiast temat ludzi pochodzących z ubogich ekonomicznie i kulturowo środowisk, którzy uniknęli swego „społecznego przeznaczenia”. Mechanizmy wyzwolenia się z kręgu biedy stają się przedmiotem badań znacznie rzadziej niż zjawiska stanowiące problemy społeczne, takie jak: ubóstwo i jego skutki, duże bezrobocie, mechanizmy wykluczania społecznego i towarzyszące temu zagrożenia, utrwalanie się i dziedziczenie biedy oraz współwystępujące z nimi niekorzystne wskaźniki jakości życia<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> H. Domański, *O ruchliwości społecznej w Polsce*, Warszawa 2004, s. 13.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 14–15.

<sup>6</sup> Zob. m.in.: Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim*, Warszawa 1972; *idem*, *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa 1975; *idem*, *Budżet czasu uczniów a ich środowisko*, Warszawa 1979; *idem*, *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Toruń 1973; *idem*, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980; A. Karwacki, D. Antonowicz, *Underclass i kultura biedy w środowiskach popegeerowskich...*, *op. cit.*, s. 69–111; A. Karwacki, *Kultura biedy w byłych PGR-ach – geneza problemu i wyzwania dla polityki społecznej*, „Kultura i Edukacja” 2002, nr 3–4, s. 7–30.

<sup>7</sup> B. Smolińska-Theiss, *Dzieci klasy średniej. Edukacja a zmiana struktury społecznej* [w:] E. Małewska, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002.

<sup>8</sup> M. Orłowska, *Dzieciństwo na marginesie* [w:] *eadem* (red.), *Skazani na wykluczenie*, Warszawa 2005.

<sup>9</sup> E. Tarkowska, K. Korzeniewska, *Młodzież z byłych PGR-ów. Raport z badań*, Warszawa 2002; por. Z. Kwieciński, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002; H. Domański, *Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych*, Warszawa 2002, s. 54.

<sup>10</sup> Por. Z. Kawczyńska-Butrym (red.), *Młodzież z województwa warmińsko-mazurskiego. Zagrożenia – szanse – plany życiowe*, Olsztyn 2006, s. 14.

„Przekraczanie statusu” samo w sobie nie stanowi potocznie rozumianego problemu, jednak dogłębne poznanie rządzących nim mechanizmów może się przyczynić do bardziej świadomego wspierania jednostek pochodzących z obszarów społecznego wykluczenia i tym samym do rozwiązania wielu rzeczywistych problemów tych środowisk. Jak zauważa S. Kawula, szanse życiowe należy rozpatrywać w

[...] układzie realizacyjnym, a głównie kształtowania korzystnych warunków rzeczywistego ich osiągnięcia (w szkole, środowisku lokalnym, rodzinie oraz relacjach rówieśniczych)<sup>11</sup>.

Warto zatem uczynić przedmiotem zainteresowania proces osiągnięcia wysokiego statusu społecznego przez osoby pierwotnie „skazane na wykluczenie”<sup>12</sup>.

Podobnie jak zjawisko występowania biedy i jej dziedziczenie, równie zmienny społecznie i kulturowo charakter mają uwarunkowania sytuacji kobiet. Obecne miejsce kobiety w społeczeństwie nie jest związane z płcią, lecz z rolami wyznaczonymi jej przez społeczeństwo<sup>13</sup>. Badania feministyczne liczą mniej więcej dwadzieścia pięć lat<sup>14</sup>, lecz hasła emancypacji kobiet pojawiały się w Europie już w XIX wieku. Proces ewolucji badań „o kobietach i dla kobiet” do postaci, w jakiej funkcjonują obecnie, był długotrwały i wielowymiarowy. Obecnie owa „kobieca” perspektywa jest nazwana „feminologią”. Według *Słownika teorii feminizmu* feminologia to badanie problematyki kobiet i analiza związku władzy i statusu społecznego z płcią kulturową (*gender*), a jednocześnie strategia edukacyjna dążąca do zmian społecznych. Przyjmuje formę badań nad sposobami, w jaki kultura konstruuje kobiecość, nad rodziną (w ujęciu historycznym i społecznym), nad podziałami płciowymi, teorią pracy kobiet i jej ekonomią, które to badania są obecnie niezbędnym warunkiem adekwatnej analizy społeczeństwa<sup>15</sup>. W niniejszej książce akcent feminologiczny jest obecny w rozróżnieniach dokonanych między „kobietami” i „mężczyznami” trajektoriami zmiany statusu społecznego, a także w wyborze strategii badawczej.

Cechą charakterystyczną feminologicznych badań jakościowych, które czerpią inspiracje z filozoficznej tradycji fenomenologii, jest to, że opisu przedmiotów poznania dokonuje się przez pryzmat ich obecności w ludzkiej świadomości. Jest to konsekwencja przekonania, że wszelkie poznawane przedmioty są nam

<sup>11</sup> S. Kawula, *Drugi 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*, Bydgoszcz 2005, s. 65.

<sup>12</sup> Określenie przyjęto za: M. Orłowska (red.), *Skazani na wykluczenie, op. cit.*

<sup>13</sup> E. Gontarczyk, *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*, Poznań 1995, s. 147.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 18.

<sup>15</sup> M. Humm, *Słownik teorii feminizmu*, przeł. B. Umińska, J. Mikos, Warszawa 1993, s. 71–72.

dane wyłącznie za pośrednictwem umysłowych reprezentacji<sup>16</sup>. Mówiąc słowami A. Schütza,

[...] filozofia fenomenologiczna chce być filozofią człowieka w jego świecie przeżywanym, chce uczynić zrozumiałym sens tego świata [...]. Jej głównym tematem jest wydobycie i wyjaśnienie aktywności świadomości transcendentalnej subiektywności, w której ten świat przeżywany jest konstytuowany<sup>17</sup>.

A. Schütz uważał, że istnieją różne rzeczywistości, lecz podstawową wśród nich jest intersubiektywny świat życia codziennego (świat przeżywany)<sup>18</sup>. To w nim ludzie tworzą rzeczywistość społeczną i są zarazem ograniczani przez istniejące już struktury społeczne i kulturowe. Znaczna część tego świata jest wspólna, ale istnieją także jego osobiste aspekty artykułowane przez biografię<sup>19</sup>. Znaczenia nadawane zjawiskom przez jednostki są rezultatem ich doświadczenia tychże zjawisk i podlegają opisowi jako podmiotowe koncepcje zjawisk. Świadomość podmiotu kształtuje się przez jednoczesne doświadczenie i konceptualizację jego poszczególnych aspektów, przy czym zależność między świadomością a doświadczeniem ma charakter wzajemny – znaczenia tworzone na podstawie doświadczeń jednocześnie warunkują samo doświadczenie<sup>20</sup> i nie mogą być one wolne od wpływu kontekstu, obejmującego całość doświadczenia podmiotu. Zestawy znaczeń nadawane przez podmiot doświadczanym przez niego zjawiskom tworzą podmiotowe (naiwne) koncepcje zjawisk, które mogą być artykułowane werbalnie lub przejawiane w działaniu, a wspomniany wyżej kontekst jest podstawą i przyczyną różnorodności i złożoności struktur tych koncepcji<sup>21</sup>. Podmiot przyjmuje w procesie tworzenia koncepcji rolę „naiwnego badacza”<sup>22</sup>, który pragnie zrozumieć świat, ludzi i obserwowane zjawiska. Posługując się terminologią F. Heidera, naiwne koncepcje są „narzędziem percepcji i interpretacji rzeczywistości”<sup>23</sup>. Ich funkcja to objaśnianie rzeczywistości i umożliwianie zrozumienia pojedynczych zdarzeń. Zrozumienie zdarzenia wymaga natomiast określenia uwarunkowań – układu różnych czynników lub sił, które wpływają na charakter zdarzenia bądź przyczyniają się do jego wywołania. Nadanie sensu obserwowanym i doświadczanym zdarzeniom jest jedną z głównych potrzeb

<sup>16</sup> A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3(189), s. 72–73.

<sup>17</sup> A. Schütz, *Fenomenologia i nauki społeczne* [w:] Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, Warszawa 1989, s. 109–110.

<sup>18</sup> G. Ritzer, *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań 2004, s. 283.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 293.

<sup>20</sup> A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze...*, *op. cit.*, s. 75; por. A. Gurwitsch, *Problemy świata przeżywanego* [w:] Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, Warszawa 1989, s. 166–173.

<sup>21</sup> A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze...*, *op. cit.*, s. 76.

<sup>22</sup> K. Lachowicz-Tabaczek, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, Gdańsk 2004, s. 18.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 68.

człowieka<sup>24</sup>. Do niedawna uważano, że zachowanie człowieka wynika z tego, jak zinterpretuje on sytuację, jednak coraz częściej psychologowie dochodzą do wniosku, że zachowanie zależy raczej od tego, jak człowiek zinterpretuje swoje odczucia na temat tej sytuacji. Na samą interpretację ogromny wpływ mają właśnie naiwne koncepcje<sup>25</sup>. Jak pisał A. Schütz, nasz świat życia codziennego jest od samego początku „intersubiektywnym światem kultury”, światem, w którym żyjemy z innymi ludźmi zanurzeni w „uniwersum” zrozumiałych dla nas i ludzi obok nas żyjących znaczeń<sup>26</sup>, zatem oczywiste jest, że ludzie przebywający w tym samym środowisku społecznym podobnie konstruują rzeczywistość. Wynika to z ogromnego wpływu, jaki posiadają poszczególne grupy społeczne na swych członków. Na bazie formułowanych przez grupy systemów norm, wartości i symboli jednostki uzyskują wiedzę o tym, co jest ważne, czego należy unikać i jak definiować objekty i zdarzenia<sup>27</sup>.

W socjologii fenomenologicznej<sup>28</sup> leżą teoretyczne podstawy metodycznej koncepcji F. Schütze, czyli wywiadu narracyjnego<sup>29</sup>. Tego typu wywiad podlega transkrypcji, a zatem dane przeznaczone do analizy mają formę tekstu. „Badanie tekstu” ma swe źródła w hermeneutyce, definiowanej często jako metoda interpretacji i rozumienia, której przedmiotem jest właśnie tekst (mówiony lub pisany)<sup>30</sup>. Hermeneutyka ma też inne znaczenia. W ujęciu W. Diltheya oznacza nowy rodzaj metodologii, nazwanej „rozumiejącą”. Jest to metodologia charakterystyczna dla nauk humanistycznych i równie obiektywna jak metody nauk przyrodniczych, a przedmiotem rozumienia staje się wówczas życie (własne i innych ludzi) oraz obiektywne struktury duchowe utrwalone w dziełach kultury<sup>31</sup>. Perspektywa ta ściśle wiąże się z wspomnianymi wyżej badaniami nad poznaniem potocznym<sup>32</sup>.

Występowanie zjawiska dziedziczenia „kultury biedy” także jest po części spowodowane tym, że ludzie przebywający w tym samym środowisku społecznym podobnie konstruują rzeczywistość. Przy czym największą rolę odgrywa tu rodzina. Jej podstawową funkcją jest zapewnianie bezpieczeństwa jej członkom oraz wychowanie dzieci<sup>33</sup>. Wychowanie ma za zadanie zaoszczędzić im przykrych doświadczeń w zetknięciu z innymi grupami społecznymi, silnie związać ze środowiskiem, w którym przyszły na świat, i wpoić sposoby radzenia sobie z biedą. Naczelnym celem staje się: „za wszelką cenę przetrwać”. Takie wychowanie sprzyja tworzeniu koncepcji typu: „nie ma sensu myśleć o przyszłości, bo i tak nic

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 73.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 70.

<sup>26</sup> A. Schütz, *Fenomenologia i nauki społeczne*, op. cit., s. 124.

<sup>27</sup> K. Lachowicz-Tabaczek, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej...*, op. cit., s. 96–97.

<sup>28</sup> D. Urbaniak-Zajac, *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja” 1999, nr 4, s. 33.

<sup>29</sup> Wywiad narracyjny został szerzej opisany w części metodologicznej książki.

<sup>30</sup> J. Stelmach, *Co to jest hermeneutyka?*, Wrocław 1989, s. 6.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> K. Lachowicz-Tabaczek, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej...*, op. cit., s. 18–19.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 96–97.

się nie zmieni”<sup>34</sup>. Na powstawanie wszelkich potocznych koncepcji rzeczywistości ma wpływ kultura, różnorodne sytuacje społeczne (zarówno przemiany oraz wydarzenia społeczne na dużą skalę, jak i bezpośrednie wpływy, np. środki masowego przekazu), emocje oraz aktywne tworzenie przez podmiot koncepcji przez uogólnianie pojedynczych doświadczeń, nadawanie sensu przeżytych zdarzeniom, integrowanie bieżących danych bądź też uzasadnianie własnego zachowania<sup>35</sup>.

Najważniejsze źródła biedy to długotrwale pozostawanie bez pracy, brak wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz zakorzenienie w kulturze ubóstwa, charakteryzującej się wyuczoną bezradnością, biernością życiową i skłonnością do poprzestawania na małym<sup>36</sup>. Ponadto niski status społeczny podlega społecznemu dziedziczeniu, co oznacza, że „fakt urodzenia i wychowywania się w rodzinach ludzi ubogich związany jest z wysokim prawdopodobieństwem ubóstwa”<sup>37</sup>. Z. Kwieciński nadal temu zjawisku miano „pętli odtwarzania”<sup>38</sup>. Dzieci urodzone w rodzinach o niskim statusie społecznym już na starcie mają niższe szanse życiowe niż ich rówieśnicy urodzeni w rodzinach o wyższym statusie. Jak wskazują A. Karwacki i D. Antonowicz, „dziedziczenie biedy” – „immanentna, tkwiąca w samej grupie społecznej przyczyna trwania w ubóstwie”<sup>39</sup> – jest bardzo ważnym elementem koncepcji „kultury ubóstwa”. Zachodzi tu zjawisko transmisji międzypokoleniowej, polegające na przekazywaniu młodemu pokoleniu nie tylko różnych form zachowań, lecz także zainteresowań, aspiracji życiowych, systemów wartości, uzdolnień intelektualnych i twórczych<sup>40</sup>.

Rozpatrując przyczyny takiego stanu rzeczy z perspektywy makrosocjologicznej, należy zaznaczyć, że mamy do czynienia z procesami reprodukcji społecznej, a ściślej rzecz ujmując, z „reprodukcją prostą”. W ten sposób określa się „społeczne procesy wyrównawcze, dostosowujące, homeostatyczne, równoważące lub podtrzymujące”<sup>41</sup>. Nie powodują one zmiany zastanych warunków, utrzymują *status quo*, gwarantują istnienie i trwanie społeczeństwa w całkowicie niezmienionej postaci. Funkcjonalisci przebadali gruntownie wiele podstawowych procesów reprodukcji. Jednym z nich jest socjalizacja, dzięki której z pokolenia na pokolenie są przekazywane normy, wartości, wierzenia, wiedza itp. Pozostale to<sup>42</sup>:

<sup>34</sup> A. Karwacki, *Kultura biedy w byłych PGR-ach...*, *op. cit.*, s. 20.

<sup>35</sup> K. Lachowicz-Tabaczek, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej...*, *op. cit.*, s. 95–105.

<sup>36</sup> H. Domański, *Ubóstwo...*, *op. cit.*, s. 49.

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 59, 78.

<sup>38</sup> Z. Kwieciński, *Szkoła a wykluczanie* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005, s. 42.

<sup>39</sup> A. Karwacki, D. Antonowicz, *Underclass i kultura biedy w środowiskach popegeerowskich...*, *op. cit.*, s. 86.

<sup>40</sup> T. Rostowska, *Samoocena a transmisja międzypokoleniowa*, „Problemy Rodziny” 1995, nr 3, s. 21; por. A. Karwacki, D. Antonowicz, *Underclass i kultura biedy w środowiskach popegeerowskich...*, *op. cit.*, s. 84.

<sup>41</sup> P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, s. 37.

<sup>42</sup> *Ibidem*, s. 37.

- kontrola społeczna, która eliminuje zagrażające społeczeństwu zachowania dewiacyjne;
- adaptacja i przystosowanie, które utrzymują stabilność i trwałość struktur społecznych mimo zmian środowiska;
- nierówna dystrybucja przywilejów i nagród między pozycjami społecznymi, gwarantująca płynną rekrutację do istniejących już statusów i ról;
- rygory i wyposażone w sankcje systemy etykiety, reguły okazywania szacunku, zachowania się itp., które służą potwierdzaniu tradycyjnych hierarchii statusu.

Jak wynika z badań A. Karwackiego, w społecznościach popegeerowskich rodzina „emituje” zmodyfikowany, lokalny przekaz społeczno-kulturowy (cechy „kultury ubóstwa”), odbiegający od powszechnie przyjętych w społeczeństwie wzorów<sup>43</sup>. Zjawisko to ma miejsce zarówno w środowisku rodzinnym, jak i pozarodzinnym (bardzo dużą rolę w podtrzymywaniu marginalnej pozycji w społeczeństwie młodzieży ze środowisk popegeerowskich odgrywają szkoła oraz grupy rówieśnicze, przyczyniające się głównie do utrwalania wpływów wychowawczych rodziny<sup>44</sup>), lecz ze względu na fizjologiczne podłoże procesów psychicznych i zachowań behawioralnych ma szerszy zakres w rodzinie. Psychologia rozwojowa dowodzi, że transmisja międzypokoleniowa w rodzinie ma charakter fazowy i jest silnie związana z płcią dziecka<sup>45</sup>. Stanowi zatem także jeden z czynników sprawiających, że szanse dziewcząt i chłopców z racji posiadanej płci biologicznej nie są jednakowe. Proces socjalizacji jest zorientowany na dostosowanie jednostki do pełnienia w przyszłości ról mieszczących się w obszarze wyznaczonym przez pierwotnie przypisane status oraz płeć. W przypadku rodzin z kręgu „kultury ubóstwa” ogół działań wychowawczych (rodzinnych i pozarodzinnych) można określić mianem socjalizacji do marginalnej pozycji w społeczeństwie<sup>46</sup>. Wszelkie okoliczności i naciski społeczne sprawiają wówczas, że dziecko należy do grona „zagrożonych wykluczeniem”, podlegających „bezwolnej adaptacji, która kreuje strategię wyuczzonej bierności i pogodzenia się z losem”<sup>47</sup>.

Aby rozważania uczynić przejrzystymi, należy wyjaśnić podstawowe dla nich pojęcia. Według *Słownika współczesnego języka polskiego* termin „trajektoria” oznacza „wyobrażalny tor, po którym porusza się obiekt w przestrzeni”<sup>48</sup>. Etymologicznie termin ten wywodzi się ze średniowiecznej łaciny, gdzie *trajectorius* oznaczał „rzutowy” (z łac. *tra(i)icere* – ‘przerzucić’; *tra-*, *trans-* oznacza ‘za,

<sup>43</sup> A. Karwacki, *Kultura biedy w byłych PGR-ach...*, *op. cit.*, s. 19.

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 21–23.

<sup>45</sup> T. Rostowska, *Samooceana...*, *op. cit.*, s. 21.

<sup>46</sup> A. Karwacki, *Kultura biedy w byłych PGR-ach...*, *op. cit.*, s. 18.

<sup>47</sup> H. Domański, *Ubóstwo...*, *op. cit.*, s. 59.

<sup>48</sup> B. Dunaj (red. nauk.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, przygotowany przez zespół pracowników naukowych Uniwersytetu Jagiellońskiego przy współpracy badaczy z Polskiej Akademii Nauk, t. 2, Warszawa 1998, s. 434.



poza, z tamtej strony'; *-(i)icere* od *in(i)icere* – ‘wrzucać’<sup>49</sup>. W dalszej części książki pojęcie „trajektoria” będzie używane zgodnie z definicją przedstawioną przez K. Koneckiego, za A. Straussem, według której trajektoria to

[...] przebieg jakiegoś doświadczanego przez jednostki zjawiska i jego ewolucja w czasie [...]; działania i interakcje przyczyniające się do danej ewolucji zjawiska<sup>50</sup>.

Status oznacza „stan prawny, pozycję społeczną jednostki w jakiejś większej grupie lub grupy w jakiejś większej zbiorowości”<sup>51</sup> (z łaciny *status* – ‘położenie’, ‘pozycja’ od *stare* – ‘stać’<sup>52</sup>. W tym miejscu należy także wyjaśnić pojęcie stratyfikacji. W socjologii używa się go na określenie zjawiska „wydzielania w strukturze społecznej różnych warstw klasyfikowanych według rozmaitych kryteriów, np. wykształcenia, dochodów, pochodzenia”<sup>53</sup>, a także płci (stratyfikacja płciowa<sup>54</sup>).

Pozostaje jeszcze rozumienie pojęcia „strategia”. Pochodzi ono z łaciny i w najbardziej powszechnym znaczeniu jest to „sposób prowadzenia jakichś działań (zwykle na większą skalę); perspektywiczny plan działań”<sup>55</sup>. Natomiast „radzenie sobie” jest najczęściej utożsamiane z angielskim *coping*, co oznacza „skuteczne radzenie sobie z” lub „stawianie czoła”. Pojęcie strategii radzenia sobie można uznać za tożsame ze sposobami radzenia sobie wyróżnionymi w typologii L.I. Pearlina i J.W. Schoolera, obok „zasobów umożliwiających radzenie sobie”<sup>56</sup>. Typologia obejmuje działania skierowane na środowisko jednostki oraz na samą jednostkę (w tym manipulacje w postrzeganiu zagrażającej rzeczywistości oraz manipulowanie emocjami wywołanymi stresorem i kontrolowanie ich)<sup>57</sup>. Ponadto można podjąć próbę określenia typów strategii radzenia sobie w procesie zmiany statusu społecznego stosowanych przez kobiety i mężczyzn.

Zatem ponownie należy podkreślić, że pomimo wyraźnej tendencji do dziedziczenia ubóstwa, można bez wątpienia wskazać wyjątki od tej reguły. Niektóre jednostki nie poddają się bezwolnie i mimo wszystko osiągają wysoki status społeczno-zawodowy. Wówczas cały proces ich socjalizacji staje się nieadekwatny do przyjętej roli. W związku z tym pewne obowiązki wynikające z tej roli oraz charakterystyczne dla niej wzorce zachowań są obce jednostkom, które nie odziedziczyły niskiego statusu swoich rodziców, lecz doświadczyły „przekroczenia” własnego statusu – dokonały „skoku” między statusami. W tym miejscu nasuwa się kilka istot-

<sup>49</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, <http://www.slownik-online.pl> [dostęp: 15.09.2007].

<sup>50</sup> Zob. K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 43.

<sup>51</sup> B. Dunaj (red. nauk.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, *op. cit.*, s. 351.

<sup>52</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych...*, *op. cit.*

<sup>53</sup> B. Dunaj (red. nauk.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, *op. cit.*, s. 360.

<sup>54</sup> M. Humm, *Słownik teorii feminizmu*, *op. cit.*, s. 224.

<sup>55</sup> B. Dunaj (red. nauk.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, *op. cit.*, s. 359–360.

<sup>56</sup> Za: A. Titkow, *Stres i życie społeczne. Polskie doświadczenia*, Warszawa 1993, s. 127.

<sup>57</sup> *Ibidem*, s. 127–129.

nych pytań. Co sprawia, że niektóre jednostki nie poddają się „reprodukcji prostej”, lecz wykraczają poza ramy swego społecznego istnienia? Dlaczego nie poddają się socjalizacji zgodnej z zasadami środowiska, w którym przyszły na świat? W jaki sposób i na ile skutecznie jednostki te adaptują się i przystosowują się do środowiska, w które wstąpiły z chwilą osiągnięcia wysokiego statusu? Jak owe jednostki sprzeciwiły się płynnej rekrutacji do istniejących już statusów i ról, będąc obdarzonymi mniejszymi przywilejami i zasobami niż członkowie innych grup społecznych?

Z założeń kontekstualnego modelu socjalizacji wynika, że to działania transgresyjne są czynnikiem, który umożliwia przewyżczenie nacisków zewnętrznych i przekroczenie obszaru wyznaczonego w dniu narodzin. Poza działaniami transgresyjnymi człowiek podejmuje jeszcze wiele działań ochronnych, jednak nie przyczyniają się one do jego rozwoju. Zatem pojawia się pytanie: Co skłania do podejmowania działań transgresyjnych zamiast zamykania się w kręgu działań ochronnych? Decydują o tym zarówno wewnętrzne predyspozycje, jak i odpowiednie oddziaływanie w środowiskach wychowania oraz socjalizacji dzieci „zagrożonych wykluczeniem”, które mogą rozwijać w nich skłonność do podejmowania działań transgresyjnych, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, przelomowych.

Niezależnie od tego, co uzna się za przyczynę omawianego zjawiska – powszechność i dostępność edukacji, także na poziomie wyższym, indywidualne predyspozycje czy też „nietypowe doświadczenia z okresu dzieciństwa”, jak twierdził R. Linton<sup>58</sup> – faktem jest, że niektórzy ludzie osiągają wysoki w stosunku do wyjściowego statusu społeczny, wbrew swojemu przeznaczeniu, ale częstokroć nie są oni wystarczająco dobrze przygotowani do pełnienia takiej roli w społeczeństwie. Istotne jest zatem to, czy owe „pozostałości” po naciskach świata społecznego<sup>59</sup> występują, i jakie ich rodzaje można wyróżnić. Mogą one przyjmować postać pewnych zachowań i nawyków utrudniających pełnienie roli przyjętej po osiągnięciu wyższego statusu społecznego czy też statusu postrzeganego w ten sposób przez otoczenie społeczne. Zachowanie ludzkie może być interpretowane jako przystosowanie do społecznych wymagań i presji, które tym samym wpływają na psychologiczne funkcjonowanie jednostek<sup>60</sup>, dlatego też te „nietypowe” jednostki wypracowują pewne strategie radzenia sobie w nowej roli. Jednym z celów badań powinno być zatem uchwycenie czynników, które utrudniają pełnienie roli, oraz wylonienie strategii przeciwdziałania pojawiającym się trudnościom, co stanowiłoby także od-

<sup>58</sup> R. Linton twierdził, że jednostki nietypowe w społeczeństwie (nietypowe, czyli także o nietypowej biografii) zawdzięczają pewne swoje szczególne właściwości nietypowym doświadczeniom z okresu dzieciństwa; patrz: R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, przeł. A. Jasińska-Kania, Warszawa 1975, s. 169.

<sup>59</sup> Przez „naciski świata społecznego” należy rozumieć proces wtłaczania jednostki w system socjalizacji adekwatny do jej pochodzenia społecznego, a mający doprowadzić do podjęcia określonego typu społecznego uczestnictwa po osiągnięciu wieku dorosłego; w tym przypadku chodzi o proces socjalizacji zachodzący w środowiskach z kręgu „kultury biedy”, w polskich warunkach zwłaszcza w środowiskach popegeerowskich.

<sup>60</sup> A. Titkow, *Stres i życie społeczne...*, *op. cit.*, s. 138.

powieź na pytanie o to, w jaki sposób można minimalizować skutki socjalizacji nieadekwatnej do roli pełnionej w życiu dorosłym i zajmowanej pozycji społecznej.

W świetle przedstawionych zależności, strategii radzenia sobie w sytuacji przyjęcia roli społecznej bez uprzedniego do niej przygotowania, a właściwie z przygotowaniem do roli przeciwnej<sup>61</sup>, zyskują na znaczeniu. Przy czym można tu także rozważać problem przygotowania do roli społecznej w świecie ponowoczesnym. Czy nadal należy przygotowywać do określonych ról w postmodernistycznej rzeczywistości, gdzie nieustannie toczy się walka różnych dyskursów o ich uprawomocnienie, gdzie konkurują ze sobą różne wersje prawdy? Czy też należy przygotowywać do radzenia sobie z tą nieustanną zmiennością i do życia „w niej”? W świetle teorii dotyczących powiązań statusu społecznego z płcią (m.in. teoria P. Bourdieu) oraz wyników badań z zakresu socjopedagogicznej problematyki płci i rodzaju, należy także wyodrębnić różnice w trajektoriach osiągania wysokiego statusu społeczno-zawodowego kobiet i mężczyzn, ponieważ takie niewątpliwie istnieją. Wynika to ze specyficznych mechanizmów socjalizacji, innych dla dziewcząt i chłopców, oraz z wszechobecnej stereotypizacji, która w zasadniczy sposób determinuje ich szanse życiowe<sup>62</sup>. Problematyka wpływu płci i rodzaju na zróżnicowanie doświadczeń społecznych jednostki została omówiona w rozdziale pierwszym.

Przy tego typu problemie odpowiedni okazał się punkt widzenia, który wymaga uwzględniania w procesach (samo)rozwojowych współdziałania środowiska oraz indywidualnych działań. Takie podejście zakłada badanie współzależności między kulturą a indywidualnymi zachowaniami jednostki oraz badanie ich wpływu na osobowość jednostki i odwrotnie. Na drodze od statusu niskiego do wysokiego działają na człowieka różne czynniki zewnętrzne, pochodzące ze środowiska życia (mechanizmy askrypcji, inaczej przypisania<sup>63</sup>), jak również wewnętrzne, mające swe źródło w człowieku. Do tych ostatnich należą pewne cechy stale, m.in. płeć biologiczna, oraz te, które mogą w ciągu życia ulegać zmianom, np. posiadany rodzaj płci psychologicznej<sup>64</sup>, są jednak uznawane za statyczne cechy osobowości jednostki. Poza tym istnieją jeszcze cechy dynamiczne, takie

<sup>61</sup> Już F. Znaniecki mówił o „zależności zadań wychowawczych od przyszłych obowiązków społecznych wychowanka”. Zob. *idem, Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, Warszawa 1973, s. 211 (I wydanie ukazało się w 1928 roku).

<sup>62</sup> Szerzej: L. Kopiciewicz, *Różnice w przebiegu karier szkolnych uczennic i uczniów (przegląd badań)*, „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 1(33), s. 7–26; M. Sękowska, *Różne drogi rozwoju tożsamości kobiet i mężczyzn*, „Problemy Rodziny” 1998, nr 2, s. 19–27; A.I. Fagot, M.D. Leinbach, *Socialization of Sex Roles within the Family* [w:] D.B. Carter, *Current Conceptions of Sex Roles and Sex Typing: Theory and Research*, New York 1987; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005.

<sup>63</sup> Askrypcja jest tożsama z przypisaniem. Mianem askrypcji określa się wpływ zjawisk wyznaczających osiągnięcia życiowe, które pozostają poza kontrolą jednostek. Za: H. Domański, *Ubóstwo...*, *op. cit.*, s. 32.

<sup>64</sup> J. Miluska, *Przekształcenia ról płciowych a szanse kobiet* [w:] J. Miluska, E. Pakszys (red.) *Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Poznań 1995, s. 29–30.

jak: motywacje, cele, zadania, plany, dążenia<sup>65</sup>. Wszystko to, a zatem społeczny kontekst zjawisk, zdarzeń i procesów oraz statyczne i dynamiczne cechy osobowości, wpływa na rodzaj działań podejmowanych przez człowieka w określonych sytuacjach. Niektórzy badacze samą osobowość interpretują wręcz jako sieć interakcji „ja” ze światem (funkcjonalne podejście J. Nuttina<sup>66</sup>).

Świat współczesny charakteryzuje się niezwykle szerokim dostępem do edukacji. Nie gwarantuje to jednak, że jednostki z upośledzonych środowiskowo obszarów nabędą zdolności/kompetencji umożliwiających osiągnięcie wysokiej pozycji społeczno-zawodowej. Jak już wcześniej wspomniano, o osiągnięciu wysokiego statusu społecznego decyduje wiele czynników zewnętrznych, takich jak: wpływ społeczny, oddziaływania pierwotnych i wtórnych grup społecznych, moment historyczny, sytuacja ekonomiczna, ścieżka edukacyjna, osobowości rodziców i ich nastawienia wychowawcze. Równie istotną rolę odgrywają czynniki wewnętrzne, m.in.: osobowość, podatność na wpływy, motywacja, indywidualne potrzeby, pragnienia, dążenia, jednym słowem wszystko to, co decyduje o rodzaju podejmowanych przez jednostkę działań.

Inaczej rzecz ujmując (według takich badaczy, jak Z. Kwieciński, R. Borowicz, M. Marody), na kształt trajektorii zmiany statusu mają wpływ czynniki dwojakiej natury<sup>67</sup>:

- makrosocjologiczne – podstawowe różnicowania strukturalne społeczeństwa jako całości (wieś – miasto, stratyfikacja społeczna według kryterium ekonomicznego, społeczno-zawodowego itd.);
- mikrosocjologiczne (w tym pedagogiczne) – specyficzne cechy indywidualne ludzi, ich zdolności, zainteresowania, potrzeby czy aspiracje oraz różnice wąskich grup formalnych i nieformalnych, a więc środowisk socjalizacyjnych, takich jak rodzina, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna, szkoła.

W osobistym doświadczeniu jednostki na jej sukces życiowy i społeczny awans<sup>68</sup> przekłada się zwłaszcza poczucie sukcesu edukacyjnego. W moim przekonaniu zaprezentowane w książce wyniki badań w rzeczywistości oświatowej mogą się przyczynić do podejmowania bardziej świadomych i efektywniejszych prób tworzenia warunków do ogólnorozwojowej stymulacji i ustanawiania rozwiązań administracyjnych, organizacyjnych, społecznych i edukacyjnych, które pozwoliłyby jednostkom na osiągnięcie pełni rozwoju osobowości w procesie kształcenia. Zwłaszcza że (jak sądzi S. Kawula)

<sup>65</sup> T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996, s. 18–19.

<sup>66</sup> J. Nuttin, *Motivation, Planning, and Action: A Relational Theory of Behavior Dynamics*, Leuven, Belgium, 1984.

<sup>67</sup> Zob. Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002; A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, *Przemiany więzi społecznych*, Kraków 2004; R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000.

<sup>68</sup> S. Kawula, *Drugi dystansujące biografie ludzkie...*, op. cit., s. 63.

[...] należy pobudzać i zaspokajać indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, zwłaszcza u tych, którzy tego szczególnie potrzebują na skutek oddziaływania szeregu niekorzystnych czynników w ich środowisku życia<sup>69</sup>.

Materialne ubóstwo w połączeniu z bogactwem osobowości i emocjonalnymi więziami człowieka z otaczającym go światem sprawi wówczas, że jego ograniczony dostęp do dóbr konsumpcyjnych będzie równoznaczny jedynie z wyłączeniem tej osoby poza nawias „użytkowników oferty technologicznych hitów”<sup>70</sup>, ale nie będzie to jednoznaczne z marginalizacją społeczną w wymiarze przeżyć i relacji interpersonalnych jednostki w środowisku rodzinnym, sąsiedzkim czy zawodowym<sup>71</sup>.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że problem zmiany statusu społecznego jest złożony i wielowymiarowy. Nielatwo w takim wypadku zachować przejrzystość i jednolitość zastosowanych perspektyw teoretycznych, metodologicznych i analitycznych. Z tego powodu dalsze rozważania zostały umiejscowione w ramach dwóch koncepcji teoretycznych: teorii chaosu oraz teorii społecznej P. Bourdieu. Teorie te stanowią zarazem podstawę analizy danych zgromadzonych za pomocą metody biograficznej.

Teoria chaosu jest w niniejszych rozważaniach teoretycznym punktem wyjścia. Wyrosła na gruncie nauk ścisłych, na pograniczu matematyki i fizyki, cieszy się obecnie coraz większym zainteresowaniem w kręgach naukowych. Do jej rozwoju przyczynił się postęp technologiczny, mianowicie znaczny wzrost mocy obliczeniowej komputerów, co umożliwiło rozwiązywanie skomplikowanych równań nieliniowych. Teoria chaosu opiera się na założeniu, że możliwe jest dokonywanie pomiarów, kontrolowanie lub odtwarzanie matematycznie nieprzewidywalnego zachowania się układów lub przebiegu zjawisk (procesy chaotyczne można zauważyć np. w przebiegu zjawisk atmosferycznych obserwowanych przez E. Lorenza, kiedy ledwie dostrzegalne zakłócenia warunków początkowych powodują znaczące zmiany w końcowych stadiach ruchu). Zachowanie chaotyczne charakteryzuje się niestabilnością (brakiem stanu równowagi, nietrwałością) rozwiązań równania ruchu ze względu na warunki początkowe. Oznacza to, że dowolnie mała zmiana stanu początkowego prowadzi po jakimś czasie do jakościowych zmian trajektorii<sup>72</sup>. Obrazowym wyjaśnieniem tego zjawiska jest tzw. efekt motyla, który polega na tym, że jeśli przyjąć ściśle założenia E. Lorenza, machnięcie

<sup>69</sup> S. Kawula, *Drogi dystansujące biografie ludzkie...*, *op. cit.*, s. 63.

<sup>70</sup> A. Żukiewicz, *Kompetencje społeczne i antymarginalizacja. O rozwiązywaniu problemów społecznych poprzez rozwijanie wśród ludzi społecznych umiejętności* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005, s. 392.

<sup>71</sup> *Ibidem*.

<sup>72</sup> Tutaj termin „trajektoria” został użyty zgodnie z rozumieniem przyjmowanym w fizyce, gdzie oznacza on tor ruchu, czyli krzywą lub prostą zakreśloną w przestrzeni przez poruszający się punkt.

skrzydel motyla w jednej części świata może doprowadzić po pewnym czasie do powstania tajfunu w innym jego zakątku. Jest to oczywiście wielce uproszczone, metaforyczne ujęcie. W opisywanej tu teorii pojawia się pojęcie chaosu deterministycznego. Jest to nieporządek wynikający z bogactwa działania układu, a nie z braku jakiegokolwiek determinizmu<sup>73</sup>. Wynika zatem z tego, że nawet w chaosie jest pewien porządek i wszystkie zjawiska i procesy, nawet te bardzo skomplikowane, których dokładny opis wydawał się dotychczas niemożliwy, mogą być opisane za pomocą równań nieliniowych. Niektóre elementy teorii chaosu można zastosować także do opisu i wyjaśniania zjawisk życia społecznego, jednak czerpiąc głównie z „warstwy filozoficznej” tej teorii.

Z pewnością przedstawione wyżej rozważania można odnieść także do świata nauk społecznych, o czym świadczą liczne inicjatywy środowisk naukowych na rzecz rozwoju teorii chaosu także na tym gruncie (przykładem może być działalność amerykańskiego towarzystwa naukowego Society for Chaos Theory in Psychology and Life Sciences<sup>74</sup>). W podjętym przeze mnie problemie także dostrzegam pewne analogie z podstawowymi założeniami teorii chaosu. Otóż, zakładając, że bieg życia osoby urodzonej w rodzinie o niskim statusie społecznym, która mimo to osiągnęła wysoki status, można przedstawić w formie trajektorii, zauważamy, iż trajektorie życia poszczególnych osób w początkowej fazie będą z pewnością podobne. Jednak w dłuższej perspektywie czasowej na skutek różnych, często nawet pozornie mało istotnych czynników będą przebiegały w różny sposób.

Jeszcze większe różnice można dostrzec, gdy porówna się trajektorie przebiegu życia osób, które urodziły się w rodzinach o niskim statusie i osiągnęły wysoki status, z tymi osobami, które pozostały w społecznie i kulturowo ubogim środowisku. Tu, pomimo początkowego podobieństwa (trajektorie mają swój początek w zbliżonych punktach; życie tych osób przebiegało początkowo w podobnych warunkach), trajektorie w dłuższej perspektywie czasowej przebiegają zupełnie odmiennie. Interesujące są źródła takiego przebiegu tych trajektorii. Stąd jednym z celów badań było wyodrębnienie czynników mających decydujący wpływ na biografie osób, które uniknęły wykluczenia.

Z całą pewnością trajektorie osób, które przekroczyły swój status, będą się różniły w zależności od płci. Dlatego kolejnym z celów badawczych było wyróżnienie czynników różnicujących kształt trajektorii zmiany statusu społecznego kobiet i mężczyzn – określenie, jakie są to różnice, z czego wynikają, na jakich etapach rozwojowych się pojawiają oraz jakich przestrzeni doświadczeń biograficznych dotyczą.

<sup>73</sup> M. Tempczyk, *Teoria chaosu a filozofia*, Warszawa 1998, s. 31.

<sup>74</sup> Więcej informacji na stronie: <http://www.societyforchaostheory.org>.

Należy jeszcze zauważyć, że osoby objęte badaniem mieszczą się w przedziale wiekowym 23–40 lat<sup>75</sup>, zatem okres ich nauki szkolnej przypadł na lata przelomu, na okres transformacji ustrojowej w Polsce, która zbiegła się z przekształceniami struktury gospodarczej kraju. W wyniku transformacji zmieniła się też rola „ideologii awansu społecznego” przeciwstawianego merytokratyzmowi<sup>76</sup>. Ruchliwość może być jedną z sil napędowych transformacji, może ją blokować, ale może także nie być związana z tymi procesami. Wylania się więc istotny czynnik, którego wpływu na biografie nie można pominąć. Warto przeanalizować, w jaki sposób ta wielka zmiana społeczna wpłynęła w skali mikro na zmiany w biografach jednostek. Stąd drugi rozdział teoretyczny, oprócz omówienia różnic w biegu życia jednostek, wynikających ze statusu społecznego ich rodzin pochodzenia, oraz refleksji na temat doświadczania upływu czasu, który od dawna zajmuje odrębne i ważne miejsce w problematyce socjologicznej (zwłaszcza w badaniu zjawisk zmiany społecznej i różnego rodzaju procesów dynamiki społecznej), dotyczy również teorii anomii społecznej towarzyszącej wielkim zmianom społecznym i w dramatyczny sposób decydującej o bycie i niebycie jednostek<sup>77</sup>.

Układ treści książki wynika z logicznego ich uporządkowania. Punkt wyjścia stanowi teoria chaosu. Następnie opisano doświadczenia w biografii mające potencjalny wpływ na zmianę statusu społecznego, postrzegane subiektywnie z perspektywy zaangażowanych w nie jednostek (rozdział pierwszy). W rozdziale pierwszym uwzględniono także koncepcję płci i statusu w teorii P. Bourdieu bezpośrednio dotyczącą relacji dominacji w społeczeństwie i w kulturze, która jest także podstawą i głównym wyznacznikiem kierunku analiz zgromadzonych danych jakościowych. Jeśli przyjmuje się systemowy punkt widzenia człowieka i jego społecznego otoczenia, to należy uwzględniać także jego zmienność (w tym konkretnym przypadku jako przykład zmiany jest analizowana pionowa ruchliwość społeczna). Zmienność jest nieodłącznie związana z czasem, ponadto skutkiem zmian w skali makro i jednocześnie przyczyną mikrozmian (w życiu pojedynczego człowieka) może być anomia społeczna opisana m.in. przez E. Durkheima i R. Mertona (rozdział drugi). Rozdział trzeci zawiera przesłanki metodologiczne – uzasadnienie wyboru podejścia badawczego, dobór osób badanych, cele i problemy badawcze, a także opis metod zastosowanych do zbierania i analizy danych. Rozdziały czwarty, piąty i szósty stanowią pogłębioną analizę

<sup>75</sup> Takie jest teoretyczne założenie. W rzeczywistości badane osoby mieszczą się bliżej górnej granicy tego przedziału, zatem są około 30. roku życia. Trudno jest mówić o osiągnięciu wysokiego statusu przez osoby młodsze – związane jest to bezpośrednio z przeciętnym czasem ukończenia studiów (około 24. roku życia). Od tego momentu rozpoczyna się zazwyczaj okres poszukiwania pracy i dopiero po jego pomyślnym zakończeniu można stwierdzić, czy osiągnięty status jest znacząco wyższy od pierwotnego. Dlatego osoby poddane badaniu nie miały mniej niż 25–26 lat.

<sup>76</sup> K. Zagórski, *Przedmowa. Ważne i mniej ważne pytania o ruchliwość społeczną* [w:] H. Domański, *O ruchliwości społecznej...*, op. cit., s. 11.

<sup>77</sup> E. Tarkowska, *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, impresje*, Warszawa 1992, s. 36.

tekstów uzyskanych w drodze transkrypcji wywiadów narracyjnych. Przy czym rozdział czwarty obejmuje opis przestrzeni doświadczeń biograficznych i wydarzeń kluczowych w życiu respondentów oraz analizę tych doświadczeń w przebiegu ich życia, które okazały się istotne w procesie zmiany statusu społecznego. Rozdział piąty zawiera rekonstrukcje trajektorii życia z uwzględnieniem różnic wynikających z odmienności płci respondentów. Rozdział szósty w całości jest poświęcony problemowi nieadekwatnego do zajmowanej pozycji habitusu oraz strategiom radzenia sobie w opisywanej sytuacji zmiany. Rozdział siódmy dotyczy problemów edukacji jako czynnika i wyznacznika kierunków zmian.

Problemy, takie jak: bieda, warunki życia na wsi, specyfika środowisk wsi popegeerowskich, a zatem ukazujące makrokontekst fenomenu dziedziczenia i zmiany statusu społecznego, wielokrotnie już analizowane w ramach wielu subdyscyplin pedagogiki, zasygnalizowano jedynie we *Wstępie*. Natomiast w samej książce skupiono się na wyjaśnieniu doboru określonego podejścia, strategii i metod badawczo-analitycznych oraz na samym fenomenie zmiany statusu społecznego w wymiarze jednostkowym. W myśl tradycyjnej szkoły badań jakościowych B.G. Glasera i A.L. Straussa, pozwala to uniknąć stawiania hipotez oraz snucia domysłów o globalnych przyczynach sytuacji będącej przedmiotem badania na podstawie wcześniej powstałych naukowych koncepcji, założeń, podejść teoretycznych. Takie postępowanie, jak również „zawieszenie” przez badacza na czas zbierania danych wszelkiej posiadanej uprzednio wiedzy, opinii, sądów i przeświadczeń wynikających z doświadczenia, może być korzystne podczas prowadzenia badań jakościowych<sup>78</sup>. Dopiero na etapie analizy i interpretacji badacz może powrócić do posiadanych na temat danego zjawiska wiedzy i przekonań, jednak w dalszym ciągu nie powinno to w żaden sposób zawężać pola analiz ani przysłaniać zawartych w wypowiedziach respondentów koncepcji innych niż dotychczas naukowo stwierdzone. Z drugiej strony, w myśl „nowej szkoły” badań jakościowych, nie jest możliwe ani wskazane pomijanie wszelkich teoretycznych kontekstów badania<sup>79</sup>. Stąd wynika obecność rozdziału dotyczącego znaczenia doświadczeń społecznych i wszelkich czynników socjalizacyjnych w trajektorii życia, które wywierają niewątpliwie istotny wpływ na sposób postrzegania zmiany statusu społecznego przez jednostki. Są to obszary rzadko dostrzegane i rozważane w badaniach o podobnej tematyce, zatem warto im poświęcić więcej uwagi.

<sup>78</sup> U. Flick, *An Introduction to Qualitative Research*, London – Thousand Oaks – New Delhi 2006, s. 57–58.

<sup>79</sup> *Ibidem*, s. 57–64.





## Zakończenie

---

Podsumowując sposób organizacji i przebieg przedstawionych badań, należy podkreślić, że mają one eksploracyjny charakter. Stanowią empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów konceptualizowania, rozumienia, postrzegania i odczuwania procesu zmiany statusu społecznego, który równocześnie ma wpływ na wiele różnorodnych aspektów świata otaczającego poddane badaniom jednostki<sup>1</sup>.

Pisząc o badaniach eksploracyjnych, opierałam się na przesłankach U. Flicka, który dopuszcza wykorzystywanie w badaniach literatury o tematyce dotyczącej *stricte* rozważanego problemu lub pokrewnej, oraz na literaturze metodologicznej, tłumacząc to tym, że po niemal wieku prowadzenia przez badaczy różnego rodzaju badań w naukach społecznych nie istnieją już obszary zupełnie niezbadane, nowe, nieodkryte. Obecnie coraz częściej badacze skłaniają się ku podejściu prezentowanemu przez U. Flicka i wykorzystują wszelkie dostępne źródła jeszcze przed przeprowadzeniem właściwych badań, nie dbając o „bezzalożeniowość”. W takim rozumieniu postulat „bezzalożeniowości” odnosi się raczej do postawy badacza, który nie powinien się opierać podczas prowadzenia badań na własnych subiektywnych przekonaniach i założeniach dotyczących badanego problemu. Innymi słowy, jest to postulat dotyczący „zawieszenia” przez badacza na czas zbierania danych wszelkiej posiadanej uprzednio wiedzy, opinii, sądów i przeświadczeń wynikających z doświadczenia, nie odnosi się on natomiast do braku oparcia w istniejącej literaturze. Badanie opierające się na analizie istniejącej w danym obszarze tematycznym literatury w dalszym ciągu może być jednak nazywane eksploracyjnym i fenomenograficznym.

Celem niniejszych badań było uchwycenie struktury czynników, które spowodowały, że osiem badanych osób „zagrożonych wykluczeniem” z racji swego wiejskiego pochodzenia osiągnęło wysoki status społeczny wbrew swemu społecznemu przeznaczeniu. Ponadto celem było również ukazanie różnic w ścieżkach

---

<sup>1</sup> A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3(189), s. 73.

prowadzących do zmiany statusu społecznego w zależności od płci oraz wyodrębnienie strategii radzenia sobie w takiej sytuacji. Trajektorie życia przyjmują inny kształt w zależności od tego, czy obrazują biografie kobiet czy mężczyzn, głównie ze względu na funkcjonujące w społeczeństwie schematy płciowe, determinujące sposoby wychowania i socjalizacji odmienne dla dziewczynek i dla chłopców.

Do celów szczegółowych niniejszych badań zalicza się także próba rekonstrukcji biografii kobiet i mężczyzn pierwotnie zagrożonych wykluczeniem w sytuacji zmiany statusu społecznego, określenie barier i ograniczeń na drodze do zmiany statusu społecznego, które pojawiają się w biografiach badanych osób, a także określenie przebiegu wydarzeń i doświadczeń mających miejsce w życiu osób badanych w tym procesie i próba przedstawienia tej drogi w formie trajektorii.

Wszystkie wymienione cele zostały zrealizowane w toku analiz przy wykorzystaniu głównych założeń filozoficznej warstwy teorii chaosu oraz teorii społecznej P. Bourdieu jako głównej wykładni teoretycznej.

Badanie ruchliwości czy też mobilności społecznej z punktu widzenia jednostki, która tej ruchliwości doświadcza, z wykorzystaniem metody biograficznej w świetle dotychczas przeprowadzonych badań jawi się jako podejście nietypowe. Do tej pory socjologowie używali zazwyczaj metod ilościowych, określając jedynie za pomocą danych statystycznych, jak duże rozmiary przybiera to zjawisko i jakich grup społecznych dotyczy oraz w jakich kierunkach przebiega. Powzięty w niniejszej książce sposób uchwycenia istoty zjawiska pozwolił spojrzeć na nie znacznie szerzej i przeanalizować wiele nakładających się na siebie warstw składających się na proces osiągnięcia znacznie wyższego od wyjściowego statusu społecznego – niejako w głąb, traktując ten proces w kategoriach „fraktalnych”. Pozwoliło to również na zaznaczenie jego pedagogicznych aspektów.

Jednocześnie wyjaśniono, z jakich powodów zazwyczaj indywidualne trajektorie życia ludzi uwikłanych w układ społecznego dziedziczenia przebiegają wzdłuż trajektorii modalnych przypadających grupom ludzi wyodrębnionym na podstawie podobnej wielkości i struktury kapitału, z których się wywodzą. Tym samym wytłumaczono również, dlaczego przekroczenie statusu społecznego pochodzenia jest zjawiskiem stosunkowo rzadkim.

Rozmówcy zostali wybrani do badań na podstawie cech składających się na następujący wzór biografii: pochodzenie wiejskie – wiejska szkoła podstawowa – szkoła średnia – studia wyższe – wysoka pozycja zawodowa wyznaczająca ostatecznie osiągnięcie wysokiego statusu społecznego. Do większości badanych osób udało się dotrzeć metodą śnieżnej kuli – uzyskując informacje zwrotne na pytanie: czy znasz w swoim otoczeniu osoby pochodzące ze wsi, które osiągnęły wysoką pozycję społeczną? W ten sposób równocześnie potwierdzono, że rozmówcy należą do kręgu osób postrzeganych przez innych jako jednostki o wysokiej pozycji społecznej.

Podsumowując wyniki badań, należy podkreślić, że przestrzenie doświadczeń biograficznych uczestników i uczestniczek badania, zgodnie z przypusz-

zeniami dotyczącymi realiów rodzajowej socjalizacji we współczesnej Polsce, różnią się w zależności od płci, aczkolwiek nie są to bardzo znaczące różnice. Wszystkie kobiety, które wzięły udział w badaniu, nie były od początku zdecydowane w kwestiach wyboru ścieżek własnej edukacji i kariery zawodowej. Cały okres edukacji był raczej czasem poszukiwania własnej drogi życiowej niż przemyślanym planem własnego rozwoju. W biografjach mężczyzn można odczytać jasny i precyzyjny plan własnej ścieżki edukacyjno-zawodowej, który pojawia się zazwyczaj już na etapie szkoły średniej i jest konsekwentnie realizowany aż do momentu osiągnięcia założonych celów.

Różnice są dostrzegalne także w podejściu do edukacji. Wszystkie respondenci łączyły studia wyższe z pracą. Zajęcia, których się w tym czasie podejmowały, były bardzo zróżnicowane. Pozwalało to jednocześnie uzyskać większy stopień finansowej niezależności, jak też zdobywać nowe doświadczenia, które mogły się okazać przydatne w dalszej pracy zawodowej. Jest to podejście do życia typowe dla ludzi należących do „pokolenia końca wieku” i do generacji „dzieci transformacji” (lata 1971–1976), która przyjęła wzór stałej pracy i poszukiwania przyszłego zatrudnienia już w trakcie studiów. Wśród badanych mężczyzn tylko dwóch podjęło się zajęć zarobkowych w trakcie studiów. Nie były to zajęcia związane w żaden sposób z ich przyszłą pracą zawodową. Pozostali dwaj mężczyźni podjęli prace zgodne z kierunkami prestiżowych i wymagających poświęcenia dużej ilości czasu studiów (prawo, medycyna) dopiero po zakończeniu etapu edukacji. W kwestii finansowania nauki wszyscy mężczyźni w dużej mierze zdawali się na własnych rodziców.

Znamienne jest, że żadna z badanych osób nie przypisywała świadomie w swej narracji większego znaczenia wielkiej zmianie ustrojowej, która dokonała się w ciągu ich życia. Tylko jedna rozmówczyni wspominała, że czasy były trudne dla osób bez „układów” i „znajomości”, co jednak nie przeszkodziło jej w zdobyciu dzięki własnej determinacji prestiżowej pozycji zawodowej. Jest to zgodne z przewidywaniami N. Luhmanna, że jednostka reaguje na (makro)zmiany społeczne („perturbacje”), odnosząc się do samoreferencyjnych doświadczeń (habitus) i w ten sposób konstruuje swą biografię. Nie korzysta zatem z wzorów tworzonych przez system i nie uzależnia przebiegu własnej biografii od zmian warunków zewnętrznych, lecz kieruje się własną wewnętrzną „logiką”.

W biografjach trzech kobiet punkty zwrotne wystąpiły tuż przed objęciem prestiżowego stanowiska pracy (K1, K2, K3). Mężczyźni kluczową rolę w swoim życiu przypisali studiom wyższym (M1, M2, M3). Poza tym to właśnie mężczyźni dostrzegali częściej znaczącą rolę wydarzeń ze sfery rodzinnej w swoich biografjach (M1 i M4 – małżeństwo, M2 – narodziny syna). Wymienieni trzej respondenci podkreślali również znaczenie własnych współmałżonek w ich życiu. Kobiety, nie tylko żony, ale również siostry (M1, M3), występują w tych biografjach jako opiekunki, partnerki, przyjaciółki, powiernice. Wśród respondentek natomiast tylko dwie przyznały, że ich mężowie mają duży wpływ na ich

własne decyzje, nawet te dotyczące pracy zawodowej (K3, K4). Pozostałe respondenci (K1, K2) marginalizowały role swoich partnerów w ich życiu, zwłaszcza zawodowym, podkreślając własną niezależność.

Wszystkie badane kobiety w czasie przeprowadzania wywiadów miały plany dalszej edukacji bądź były w trakcie kolejnych studiów czy też kursów, co w analizach zyskało znaczenie warunku rekonstrukcji habitusu. Natomiast w grupie badanych mężczyzn tylko jeden (M2) planował się dalej kształcić, jednak miał na uwadze bardzo specyficzny model (samo)kształcenia i rozwoju, który jest warunkiem koniecznym dalszej kariery, nieodłącznie wpisanym w jego pracę zawodową na uczelni wyższej. Pozostali mężczyźni etap edukacji pozostawili w ich własnym odczuciu za sobą. Byliby gotowi kształcić się dalej tylko w przypadku, jeśli byłoby to warunkiem koniecznym dalszej kariery zawodowej (jak w biografii M2). Potwierdza to wnioski wynikające z badań P. Bourdieu, który zauważył, że kobiety są silniejszymi nosicielkami zmiany wzorów zachowań niż mężczyźni. Szybciej dostosowują się do wzorów życia charakterystycznych dla grup o wyższym statusie społecznym<sup>2</sup>.

Większość badanych osób miała poczucie, że sytuacja w ich życiu w momencie przeprowadzania wywiadu była stabilna, aczkolwiek silnie odczuwali, że jest to zaledwie początek „drogi na szczyt”, co wskazuje na duże ambicje i szerokie plany co do dalszej kariery zawodowej (K1, K3, K4 oraz M1, M2). Dwoje respondentów wskazywało na stan wyciszenia i stabilizacji po okresie wytężonej pracy oraz skupienie w większym stopniu na utrzymaniu obecnej pozycji niż pięciu się w górę, a także na większą koncentrację na rodzinie, włącznie z planami jej powiększenia (K2, M4). Tylko jeden badany mężczyzna (M3) nie miał planów rodzinnych – skupiał się wyłącznie na pracy (zwłaszcza na jej wymiarze materialnym), a wolne chwile poświęcał na zabawę. Jego negatywne nastawienie do życia rodzinnego miało swe źródło w doświadczeniach z przeszłości (dorastanie w rodzinie dysfunkcyjnej).

W biografjach badanych, poza tradycyjnymi polami społecznymi decydującymi o socjalizacji jednostek i należącego do społecznej przestrzeni rozwoju (rodzina, szkoła, rówieśnicy), pojawiły się również inne czynniki, które w dużej mierze zadecydowały o przebiegu indywidualnych trajektorii życia. Pierwszy z tych czynników to osoby znaczące inne niż rodzice. Są to zazwyczaj osoby z najbliższego otoczenia respondenci/a, które w danym okresie jej/jego życia zostały wyróżnione, a ich wpływ na życie rozmówczyni/cy określono jako szczególnie duży. Osobami znaczącymi często stają się członkowie rodziny: babcia, ciocia lub siostra, a także nauczyciele lub wykładowcy, przełożeni lub osoby przypadkowo pojawiające się na trajektorii życia. Są to osoby, które uczą, doradzają, kierują rozwojem, wspierają w realizacji planów, wzmacniają poczucie własnej wartości,

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 222.

ale także potrafią się w porę wycofać z tych relacji i pozwolić osobie wspieranej na dalszą samodzielność, pozostając jednak zazwyczaj na zawsze w ich pamięci i tym samym uzyskując ważne miejsce w strukturze biografii tych osób.

W rozważanych tu badaniach można z pewnością dostrzec różnice w postrzeganiu własnej mobilności i sposobach mówienia o własnej sytuacji życiowej w zależności od *gender*. Występują one na trzech poziomach: w sferze odczuwania własnej sytuacji życiowej przez badanych, w samych narracjach (różnice wynikające ze specyfiki procesu komunikacji między badanym/ą a badaczką) oraz w przebiegu trajektorii życia.

W narracjach pojawiają się powtarzalne wzory postrzegania wiejskiej szkoły podstawowej, trudności z przystosowaniem się do warunków szkoły średniej, problemy z wyborem kierunku kształcenia na studiach wyższych. Wiele czynników pozytywnych, ale także trudności i barier jest związanych z typami rodzin, w których wychowywali się poszczególni respondenci. W rozważanych narracjach ze względu na sposób wychowania dzieci udało się wyróżnić trzy typy rodzin: wspierającą, obojętną oraz dysfunkcyjną. W dużej mierze to, w jakiego typu rodzinie wychowywali się rozmówcy, determinuje ich sposoby postrzegania siebie i otoczenia zewnętrznego, a także własnego dotychczasowego życia – ma to duży wpływ na sposób konstruowania biografii.

Respondenci w niniejszych badaniach postrzegają siebie jako osoby uczciwe, prawdomówne, szlachetne, z zasadami, pracowite, samodzielne, z dużym poczuciem sprawczości, zdecydowane i uparte, ambitne, optymistycznie nastawione do życia, gotowe do poświęceń dla dobra innych ludzi, bezinteresowne, ale jednocześnie z trudnościami w nawiązywaniu kontaktów, introwertyczne, skromne, z niską samooceną, wymagające wiele od siebie i od swoich bliskich, nieasertywne. Z reguły te same cechy cenią także u innych. Swoją pracę traktują niezwykle poważnie i starają się być profesjonalistami. W rzeczywistości dostrzegają zarówno szanse, jak i zagrożenia mogące się pojawić w życiu ich i osób im bliskich.

Czworo respondentów pozytywnie postrzega miejsce własnego pochodzenia, czyli wieś, jako potencjalne miejsce własnego zamieszkania. Są to osoby, które wychowały się w rodzinach wspierających. Dwaj respondenci wychowani w rodzinach obojętnych byłiby w stanie tylko połowicznie zaakceptować pomysł mieszkania na wsi – w przypadku gdyby mogli pracować w mieście. K3 i M3 natomiast całkowicie odrzucają taką możliwość, kierując się jednak zupełnie innymi przesłankami – przeświadczeniem, że życie na wsi jest ciężkie i za bardzo wypełnione pracą, oraz brakiem perspektyw rozwojowych.

Te same osoby, które deklarują, że mogłyby, a nawet chciały mieszkać na wsi, byłyby w stanie również zaakceptować wieś jako potencjalne miejsce pracy. Zaznaczają jednak przy tym, że obecnie na wsi nie ma warunków pracy dla młodych, ambitnych ludzi, co jednak nie oznacza, że w przyszłości sytuacja nie ulegnie zmianie. Pozostali respondenci zdecydowanie odrzucają środowisko wiejskie jako potencjalne miejsce pracy. Głównie dlatego, że nie widzą na wsi

możliwości zatrudnienia w innym sektorze niż rolnictwo. Wieś jako potencjalne miejsce wychowania i kształcenia dzieci pozytywnie postrzega tylko jedna respondentka. Jest ona jedyną osobą oceniającą wieś pozytywnie we wszystkich trzech aspektach. W wychowaniu na wsi ceni spokój, harmonię i jednoznaczność wartości i zasad. W edukacji – pozbawione anonimowości relacje z nauczycielami. Ambiwalentnie wieś postrzegają cztery osoby, doceniając spokój i harmonię, bezpieczeństwo, niewielkie klasy w szkole, ale zwracają również uwagę na ograniczenia edukacyjne – dojazdy do szkół, ograniczone możliwości uczestniczenia w zajęciach dodatkowych, nadmiar obowiązków związanych z pracą w gospodarstwie. Z tych samych powodów pozostali respondenci odrzucają wieś jako potencjalne miejsce wychowania i kształcenia dzieci, traktują ją jako zdecydowanie niekorzystne środowisko. Należy jednak ponownie podkreślić, że obecnie po osiemnastu latach przemian społeczno-gospodarczych wizerunek wsi w społeczeństwie polskim ulega zmianie. Staje się ona atrakcyjnym miejscem może nie pracy i edukacji, ale przynajmniej zamieszkania. Jest kojarzona z nieosiągalnymi w środowisku miejskim spokojem, ciszą, przestrzenią. Powoli znika z naszej świadomości wieś brudna, zaniedbana, biedna i zupełnie oderwana od (miejskiej) cywilizacji (badania CBOS-u z 2006 roku). Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że dzisiejsze dzieci wiejskie nie będą już w takim stopniu różniły się od swoich miejskich rówieśników, jak to było widoczne jeszcze kilka lat temu. Natomiast większość badanych osób dostrzega jednak u siebie pewne przejawy niedostosowania do stanu warunków obiektywnych. Potwierdza to istnienie zjawiska określanego przez P. Bourdieu jako efekt Don Kichota. Jednak respondenci jednocześnie podejmują strategie pozwalające na mniej lub bardziej skuteczne radzenie sobie z nim.

Wyniki badań w pewnym stopniu wskazują odpowiedź na pytanie, jakie cechy należałoby kształtować i wspierać oraz jakie bariery eliminować w wychowaniu dziewcząt i chłopców z upośledzonych kulturowo i ekonomicznie środowisk, aby zwiększyć prawdopodobieństwo uniknięcia wykluczenia przez dzieci o niskim pochodzeniu społecznym. Cechy korzystne to m.in.: aktywność, pewność siebie, śmiałość, odwaga. Natomiast bariery najskuteczniej można przezwyciężać, podnosząc świadomość oraz poziom wiedzy o mechanizmach wykluczania wśród nauczycieli. Nie jest to zadanie łatwe, ale ukazanie punktu widzenia osób uwikłanych w taką sieć zależności pozwala znacznie lepiej ocenić ich sytuację niż bezosobowe badania statystyczne. Jednocześnie wyniki prezentowanych badań mogą stanowić wyznacznik podejmowania decyzji przez osoby mające za zadanie pomóc innym w wyrównywaniu ich szans edukacyjnych oraz mają potencjal stanowienia podstaw do konstruowania adekwatnych strategii radzenia sobie w sytuacji wejścia w rolę niezgodną ze społecznymi oczekiwaniami wobec jednostki, ukazując wartość i rozwojowy aspekt strategii aktywnych. Jednocześnie książka otwiera także nowe nieznane dotąd obszary, konstytuując tym samym pole problemowe dalszych badań i ustalając podstawy do stawiania bardziej szczegółowych pytań badawczych.

Niniejsza praca miała być próbą uzyskania odpowiedzi na pytanie: jakie osoby, z jakimi dyspozycjami i w jakich społecznych okolicznościach potrafią przerwać pętlę odtwarzania oraz jak radzą sobie w sytuacji, gdy ich habitus pierwotny nie odpowiada społecznym schematom ról, które przyszło im pełnić. Osoby wybrane do niniejszych badań łączyło posiadanie podobnego habitusu pierwotnego. Wszystkie z racji urodzenia w środowisku wiejskim posiadały przypisany status dziecka wiejskiego. Jest to pewna społeczna konstrukcja, pewien obraz, do którego społeczeństwo usiłuje dopasować wszystkie wiejskie dzieci. Bycie dzieckiem wiejskim oznacza bycie dzieckiem zaniedbanym pod wieloma względami – ekonomicznym, edukacyjnym oraz pod względem społecznych relacji – ilościowo i jakościowo różniących się od tych występujących w mieście (mniej kontaktów, skromniejsza sieć relacji na wsi). Osoby te od dzieciństwa przyswajały sobie poszczególne elementy habitusu, który pozwalał im skutecznie funkcjonować na wsi. Wzrastały w niewielkim środowisku, gdzie panowały spokój, harmonia lub chociażby pewność, że każdy kolejny dzień będzie wyglądał podobnie. Nie musiały być odważne, aktywne, pewne siebie. Nie musiały walczyć o uznanie, akceptację, o poparcie dla własnych pomysłów. Innymi słowami, nie nabywały kompetencji niezbędnych do podjęcia skutecznej gry w połu miejskim, w którym to przyszło im funkcjonować w dorosłości. Obecna pozycja tych ludzi właściwie nie powinna się im „przydarzyć”. Jak zakłada teoria społecznej reprodukcji, powinni raczej podzielić losy swoich przodków i pozostać w połu, w którym się urodzili i spędzili początkowe lata życia. Jednak w ich indywidualnych trajektoriach życia nieoczekiwanie pojawiły się momenty, które spowodowały, że możliwe stało się przerwanie pętli odtwarzania. Istotną rolę w tym procesie odgrywa rodzina. Jeżeli mimo niskich zasobów kapitału ekonomicznego i kulturowego zgromadzi ona odpowiednią ilość kapitału społecznego, to może wyposażyć w ten kapitał dzieci, które uzyskują szansę przekształcenia go w inny rodzaj kapitału, zazwyczaj w kapitał kulturowy. Istotny jest system wartości i reguł postępowania w domu rodzinnym. Są one skuteczne w połu wiejskim, jednak przy pewnych sprzyjających okolicznościach mogą stanowić właściwe narzędzia gry w innych połach. Najważniejsze jest, że stanowią siłą i stałą podstawę konstruowania własnej tożsamości i budowania relacji z innymi ludźmi. Jeśli natomiast rodzina nie jest nośnikiem wystarczającej ilości kapitału społecznego, mogą taką rolę spełniać osoby z zewnątrz. Są to osoby, które towarzyszą w tej wznoszącej się trajektorii przez dłuższy bądź krótszy czas. Niejednokrotnie pojawiają się tylko na chwilę. Ich trajektorie życia przecinają się lub zbiegają z trajektoriami ludzi, którym są pomocni, po czym znowu biegną swoim torem. Jednak w życiu tych, którym udzielili pomocy, odgrywają znaczącą rolę i pozostawiają niezatarty ślad w ich biografiiach.

To, że dzieci o niskim początkowym kapitale kulturowym z każdym kolejnym krokiem „w edukację” zdobywają coraz wyższą świadomość, coraz więcej predyspozycji i chęci do kontynuowania nauki, jest nie tylko zasługą rodziny bądź



osób znaczących, ale również ich własnego wysiłku wkładanego w opór wobec wszechobecnych sił poła wiejskiego. Nabywane dyspozycje konstytuują gotowość do nabywania kolejnych. Tym samym pierwotny habitus jest rekonstruowany i dostosowywany w coraz większym stopniu do podejmowania gry w subpołach miejskich. W ten sposób od gry w połu wiejskim (dzieciństwo), poprzez trudny okres funkcjonowania na pograniczu obu pól – wiejskiego i miejskiego (dorastanie), uczestnicy badania stawali się pełnoprawnymi graczami w połu miejskim (wczesna dorosłość). Z pewnością są pełnoprawnymi graczami, którzy osiągają sukcesy w subpołu zawodowym w opinii i ocenie osób z ich otoczenia społecznego. Jednak we własnym odczuciu wciąż są „nie u siebie”. Mają poczucie, że nie do końca rozumieją zasady, według których muszą grać, oraz że posiadany habitus, mimo rekonstrukcji, nie odpowiada w pełni wymogom roli, którą pełnią, i statusu, który osiągnęli w społeczeństwie. Skutkiem owego niedopasowania jest niezwykle często obniżone poczucie własnej wartości. Uczestnicy badań, niezależnie od charakterystyki subpól, w których grają, wykształcili dwa typy strategii radzenia sobie z owym poczuciem niedopasowania zwanym przez P. Bourdieu efektem Don Kichota. Są to strategie aktywne i bierne. Owe strategie w pewien sposób kompensują braki w zasobach lub niezgodności tkwiące w strukturze posiadanych kapitałów. Różnice w trajektoriach kobiecych i męskich są najbardziej widoczne w przebiegu ścieżek edukacyjnych. Kobiety są „poszukiwaczkami”. Chętniej zmieniają kierunek własnej edukacji, dostosowują się do potrzeb rynku pracy, ale także szukają zajęcia, które da spełnienie i satysfakcję. Podejmują naukę na różnorodnych studiach i kursach. W chwili przeprowadzania wywiadów, wszystkie zgodnie deklarowały, że zamierzają się nadać kształcić. Mężczyźni natomiast zmierzają do raz (zazwyczaj dość wcześnie) obranego cełu i nie zmieniają ani kierunków edukacji, ani planów zawodowych. W chwili przeprowadzania wywiadów tylko jeden z respondentów deklarował chęć dalszego kształcenia się, tylko ze względu na swoją pracę zawodową na uczelni wyższej.

W sferze wychowania w połu wiejskim uczestnicy badań nie podkreślali nadmiernie bądź też nie dostrzegali aspektów różnicowania ze względu na płeć. Nie sposób jednak pominąć faktu, że rezultat edukacji i podjęta praca zawodowa są wyraźnie produktem habitusu rodzajowego. Kobiety podjęły prace w obszarze zawodów „typowo kobiecych”. Nawet jeśli są to wysokie stanowiska, to mieszczą się w obszarze płacówek opiekuńczo-wychowawczych, edukacyjnych, instytucji pomocowych bądź księgowości. Mężczyźni natomiast swoje studia i ściśle z nimi związaną pracę zawodową rozpoczęli w połach tradycyjnie uznawanych za męskie – prawo, medycyna, informatyka, praca naukowa. Może to świadczyć o istnieniu pewnych rodzajowych mechanizmów odtwarzania, lecz pozostają one przezroczyste dla uczestników badań, poza nielicznymi wypowiedziami, które świadczyły o różnicach w wychowaniu rodzinnym. To dziewczynki były obarczone większym zakresem obowiązków, a także czuwały się do odpowiedzialności za swoich braci. Brak wypowiedzi o charakterze podkreślającym różnice w wycho-

waniu i edukacji dziewcząt i chłopców można odczytywać jako potwierdzenie tezy P. Bourdieu dotyczącej przemocy symbolicznej. Ofiary opresji zazwyczaj nie dostrzegają, że w niej tkwią, a nawet starają się racjonalizować niektóre jej aspekty jako „naturalne”<sup>3</sup>.

Na uwagę zasługuje także to, że w wychowaniu wiejskich dzieci stawia się na uległość, posłuszeństwo, ćwiczenie w milczeniu, cierpliwość, skromność, wrażliwość na potrzeby innych ludzi. Zatem wszystkie wiejskie dzieci, także chłopców, wyposaża się w „habitus zdominowanych”, co nie ułatwia funkcjonowania poza ich pierwotnym polem i nie przystaje do specyfiki współczesnego życia – w demokratycznym społeczeństwie, w bardzo zmiennej, wręcz płynnej rzeczywistości. „Trening uległości” nie musi jednak predestynować do życiowej porażki i pozostawania w stanie uległości przez całe życie, o ile jednostka jest w stanie przeciwstawić lokalizacyjnym siłom poła własny autołokalizacyjny potencjał i wykorzystać odpowiednio wszystkie posiadane zasoby.

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat w kwestii podejścia do zmian statusu społecznego i do zmian społecznych w ogóle, zwłaszcza w świetle teorii społeczeństwa ponowoczesnego, dokonano się wiele przeobrażeń. Obecnie podział na klasy i warstwy społeczne nie jest już jednoznaczny. Wszelkie granice się zacierają, rzeczywistość i życie w niej, zgodnie ze słowami Z. Baumana, stały się „płynne”<sup>4</sup>. Niczego nie można być pewnym, także swego miejsca w przestrzeni społecznej. Współcześnie ludzie są narażeni na ciągłe i permanentne ryzyko. Istnieje wiele zagrożeń zarówno natury globalnej, jak i indywidualnej. Są one związane z wielkimi katastrofami, które zdarzają się we współczesnym świecie, jak też z przebiegiem indywidualnych ludzkich biografii. Codziennie musimy podejmować wiele decyzji, nie będąc pewnymi ich wpływu na trajektorię życia. Płuralizm norm, relatywizm moralny sprawiają, że brakuje jednoznacznych drogowskazów<sup>5</sup>. Stwarza to specyficzny kontekst dla współczesnej edukacji. Problematiczną jest kwestia przygotowania do wyznaczonych ról społecznych w świecie ponowoczesnym. Owe role także są płynne. Nie można zatem stwierdzić, do wypełniania jakiej roli jest przeznaczona dana jednostka, zatem nie ma możliwości przygotowania jej do określonej roli w toku socjalizacji. W obecnej rzeczywistości nic już nie jest pewne, nieustannie toczy się walka różnych dyskursów o ich uprawomocnienie, różne wersje prawdy konkurują ze sobą. Czy nie trzeba zatem wychowywać jednostek przygotowanych do radzenia sobie z tą nieustanną zmiennością i do życia „w niej”? Jak sobie radzić w rzeczywistości, w której pewna i stała jest jedynie zmiana? Dorastanie osób objętych badaniem przypadło na lata przełomu, na okres transformacji ustrojowej w Polsce, która zbiegła się z przekształceniami struktury gospodarczej kraju i jednocześnie z wejściem w etap zmian charakte-

<sup>3</sup> P. Bourdieu, *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Warszawa 2004.

<sup>4</sup> Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przeł. M. Żakowski, Warszawa 2007.

<sup>5</sup> Zob. rozdział drugi.

rystycznych dla fazy rozwoju społeczeństw nazywanej ponowoczesnością. Osoby badane należą do pokolenia, które przyszło na świat w „starym ładzie społecznym” i weszło w fazę przemian w okresie własnego społecznego dojrzewania, bez uprzedniego przygotowania, bez wiedzy i świadomości o kierunkach i sposobach przebiegu tychże zmian. Jest to prawdopodobnie ostatnie pokolenie, które nie było przygotowane do funkcjonowania w płynnej rzeczywistości, ponieważ nie urodziło się w niej. Przekroczenie statusu w pewnym sensie może być tu postrzegane jako wynik zamętu spowodowanego wielkimi zmianami społecznymi, jednak same osoby badane nie dostrzegają tego wpływu. Zatem w perspektywie biograficznej, w analizie konstruowanych przez osoby badane narracji, nie jest to najistotniejszy czynnik modyfikujący kształt trajektorii życia.

Kolejne pokolenia z płynnością i zmiennością radzą sobie coraz lepiej. Wszelkie zmiany nie powodują już dyskomfortu ani poczucia wykorzenia, wyobcowania, czy też niedopasowania do nowych warunków. Obecnie rozwinięte społeczeństwa znów znajdują się na rozdrożu, w momencie konstytuowania się nowego ładu, nie wiadomo jednak, czy ponownie zostanie osiągnięty jakiś poziom stałości, stabilności, czy też pozostaniemy w paradoksalnym stanie permanentnych zmian. Chociaż zasady społecznego dziedziczenia nadal obowiązują, nie są już tak jednoznaczne i nieodwołalne. Można przypuszczać, że przy zacierających się coraz bardziej granicach poszczególnych klas społecznych, zjawisko przekraczania statusu będzie coraz powszechniejsze. Jeśli zmiany będą podążały nadal w tym samym kierunku, wraz z zanikiem klas społecznych, zniknie również opisywane tu zjawisko zmiany statusu. Nie można natomiast wykluczyć, że wraz z tym procesem mogą się pojawić inne podziały społeczne przebiegające wzdłuż innych różnicujących linii, oparte na zupełnie innych kategoriach. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można przypuszczać, że będziemy mieli wkrótce do czynienia z nowymi, nieznanymi dotychczas formami dyskryminacji, marginalizacji i wykluczenia. Należy pamiętać, że jednocześnie pojawią się też zapewne innego typu transgresyjne trajektorie i konieczność poszukiwania ich punktów zwrotnych.

# Bibliografia

---

- Ablewicz K., *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.
- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.
- Abraham R.H., *Human Fractals: The Arabesque in Our Mind*, <http://www.ralph-abraham.org/articles/MS%2373.Cyborg/fractals.html> [dostęp: 18.06.2007].
- Abramowicz J., *Dlaczego nie kończą szkoły...*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 1.
- Alheit P., *Challenges of the Postmodern „Learning Society”. A Critical Approach* [in:] A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling (eds.), *„Old” and „New” Worlds of Adult Learning*, Wrocław 2005.
- Alheit P., *Podwójne oblicze całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2(18).
- Alheit P., *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2(18).
- Ambrozik W., *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*, Poznań 1997.
- Apanowicz J., *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie. Prace habilitacyjne*, Warszawa 2005.
- Archer J., *Gender Roles as Developmental Pathways*, „British Journal of Social Psychology” 1984, 23.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i in., Warszawa 2004.
- Bakula K., Heck D., *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*, Wrocław 2006.
- Bandura A., *Exploration of Fortuitous Determinants of Life Paths*, „Psychological Inquiry” 1998, 9(2).
- Bandura A., Harackiewicz J. M., Kihlstrom J. F., *An Evolutionary Milestone in the Psychology of Personality*, „Psychological Inquiry” 1990, 1(1).
- Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przeł. M. Żakowski, Warszawa 2007.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa 2002.
- Bem S.L., *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, przeł. S. Pikiel, Gdańsk 2000.
- Benenson J., *Females’ Desire for Status Cannot Be Measured Using Male Definitions*, „Behavioral and Brain Sciences” 1999, 22.
- Benton T., Craib I., *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, przeł. L. Rasiński, Wrocław 2003.

- Berger P.L., Luckmann Th., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa 1983.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.
- Bertalanffy von L., *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, przeł. E. Woydyłło-Woźniak, Warszawa 1984.
- Bojarski W., *Podstawy analizy i inżynierii systemów*, Warszawa 1984.
- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000.
- Boudon R., Bourricaud F., *A Critical Dictionary of Sociology*, London 1989.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, przeł. P. Bilos, Warszawa 2005.
- Bourdieu P., *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Warszawa 2004.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 1990.
- Brannon L., *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, przeł. M. Kacmajar, Gdańsk 2002.
- Brennan E.C., *Chaos in the Clinic: Applications of Chaos Theory to a Qualitative Study of a Veterinary Practice*, „The Qualitative Report” 1997, 3(2), <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/bren.html> [dostęp: 10.06.2007].
- Bruner J.S., *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, przeł. E. Krasieńska, Warszawa 1971.
- Bruner J.S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przeł. E. Krasieńska, Warszawa 1974.
- Bruner J.S., *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
- Brzezińska A.I., *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.
- Brzeziński J., Kwieciński Z. (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, Toruń 2000.
- Brzeziński J., Siuta J. (red.), *Spoleczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*, Poznań 1991.
- Budrowska B., *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000.
- Bühler Ch., *Bieg życia ludzkiego*, przeł. E. Cichy, J. Jarosz, Warszawa 1999.
- Burch R., *Phenomenology, Lived Experience: Taking a Measure of the Topic*, „Phenomenology + Pedagogy”, 8, <http://www.phenomenologyonline.com> [dostęp: 12.06.2007].
- Campbell A., *Jej niezależny umysł. Psychologia ewolucyjna kobiet*, przeł. J. Kantor-Martyńska, Kraków 2004.
- Cann A., Vann E.D., *Implications of Sex and Gender Differences for Self: Perceived Advantages and Disadvantages of Being the Other Gender*, „Sex Roles: A Journal of Research” 1995, 33(7–8).
- Cantor N., Kihlstrom J.F., *Personality, Cognition and Social Interaction*, New York 1981.
- Capra F., *Punkt zwrotny. Nauka, społeczeństwo, nowa kultura*, przeł. E. Woydyłło, Warszawa 1987.
- Cempel C., *Wprowadzenie potrzeby systemowego myślenia*, „Wirtualna Edukacja. Czasopismo Elektroniczne”, <http://grouper.ieee.org/groups/lttf./we/a035.html> [dostęp: 4.02.2011].
- Chmura-Rutkowska I., Ostrouch J., *Mężczyźni na przetęczy życia. Studium socjopedagogiczne*, Kraków 2007.

- Chybicka A., Kaźmierczak M. (red.), *Kobieta w kulturze – kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*, Kraków 2006.
- Chylewska-Barakat L., *Agresja a psychologiczne aspekty płci w perspektywie rozwojowej* [w:] A. Hulewska, A. Jasielska, M. Ziarko (red.), *Interdyscyplinarne studia nad płcią. Od polaryzacji płciowej ku depolaryzacji rodzajowej*, Poznań 2002.
- Ciarkowska W., *Płeć a funkcjonowanie poznawcze człowieka – zdolności werbalne i przestrzenne*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 2.
- Cohen J., Stewart I., *Załamanie chaosu. Odkrywanie prostoty w złożonym świecie*, przeł. M. Tempczyk, Warszawa 2005.
- Combs A., Robertson R. (eds.), *Chaos Theory in Psychology and the Life Sciences*, Mahwah, New York 1995.
- Crompton R., Lyonette C., *The New Gender Essentialism – Domestic and Family ‘Choices’ and Their Relation to Attitudes*, „The British Journal of Sociology” 2005, 56(4).
- Czachowski S., *Czy studia medyczne są drogą do elity społecznej?*, „Forum Oświatowe” 2006, nr 1(34).
- Czerepaniak-Walczak M., *Daleko od... szansy (decyzje edukacyjne młodzieży wiejskiej)*, Szczecin 1999.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.
- Dakowicz A., *Płeć psychologiczna a poziom samoaktualizacji*, Białystok 2000.
- Dawkins R., *Samolubny gen*, przeł. M. Skoneczny, Warszawa 2003.
- Doliński A., *Zachowania młodzieży w sytuacjach społecznych jako transmisja wzorów rodzimych*, Kraków 2004.
- Domański H., *O ruchliwości społecznej w Polsce*, Warszawa 2004.
- Domański H., *Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych*, Warszawa 2002.
- Druczak K., *Zdarzenia krytyczne jako obszar analizy biografii edukacyjnej człowieka* [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wrocław 2005.
- Dunaj B. (red. nauk.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, przygotowany przez zespół pracowników naukowych Uniwersytetu Jagiellońskiego przy współpracy badaczy z Polskiej Akademii Nauk, t. 2, Warszawa 1998.
- Durkheim E., *O podziale pracy społecznej*, przeł. K. Wakar, Warszawa 1999.
- Durkheim E., *Zasady metody socjologicznej*, przeł. J. Szacki, Warszawa 2000.
- Dymkowski M., *Wprowadzenie do psychologii historycznej*, Gdańsk 2003.
- Dziemianowicz M., Gołębiak B.D., Kwaśnica R., *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, Wrocław 2005.
- Epstein S., *The Cognitive Self, the Psychoanalytic Self and the Forgotten Selves*, „Psychological Inquiry” 1992, 3(1).
- Fagot B.I., Leinbach M.D., *Socialization of Sex Roles within the Family* [in:] D.B. Carter (ed.), *Current Conceptions of Sex Roles and Sex Typing: Theory and Research*, New York 1987.
- Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007.
- Fivush R., Buckner J.P., *Creating Gender and Identity Through Autobiographical Narratives* [in:] R. Fivush, C.A. Haden (eds.), *Autobiographical Memory and the Con-*

- struction of a Narrative Self: Developmental and Cultural Perspectives*, Mahwah, New York 2003.
- Flick U., *An Introduction to Qualitative Research*, London – Thousand Oaks – New Delhi 2006.
- Fraser N., Honneth A., *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*, przeł. M. Bobako, T. Dominiak, Wrocław 2005.
- Fukuyama F., *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, przeł. B. Pietrzyk, Kraków 2004.
- Gardner H., *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*, New York 1999.
- Gardner H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York 1993.
- Georg W., *Cultural Capital and Social Inequality in the Life Course*, „European Sociological Review” 2004, 20(4).
- Gerber G.L., *Status in Same – Gender and Mixed – Gender Police Dyads: Effects on Personality Attributions*, „Social Psychology Quarterly” 1996, 4.
- Giddens A., *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, przeł. G. Woroniecka, Kraków 2001.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.
- Giddens A., *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2006.
- Gillies V., Edwards R., *A Qualitative Analysis of Parenting and Social Capital: Comparing the Work of Coleman and Bourdieu*, „Qualitative Sociology Review” 2006, II(2), <http://www.qualitativesociologyreview.org> [dostęp: 9.10.2007].
- Gillies V., *Raising the ‘Meritocracy’: Parenting and the Individualization of Social Class*, „Sociology” 2005, 39(5).
- Giorgi A. (red.), *Fenomenologia i badania psychologiczne*, przeł. S. Zabielski, Białystok 2003.
- Giza-Poleszczuk A., Marody M., *Przemiany więzi społecznych*, Kraków 2004.
- Goćkowski J., Smagacz M., *Polska sztuka literacka o bogaceniu się* [w:] G. Skąpska (red.), *Bieda i bogactwo w polskiej kulturze i świadomości*, Kraków 2003.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1997.
- Gontarczyk E., *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*, Poznań 1995.
- Goode S., *Feminists Claim Men Do Weird Science*, „Insight on the News” 1995, 11(8).
- Gorlach K., *Socjologia obszarów wiejskich. Problemy i perspektywy*, Warszawa 2004.
- Górniewicz E., Krause A. (red.), *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, Olsztyn 2002.
- Greenfield M., James D., *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*, London 1998.
- Grigoriou T., *Friendship Between Gay Men and Heterosexual Women: An Interpretative Phenomenological Analysis*, Families & Social Capital ESRC Research Group Working Paper, 5, London, <http://www.lsbu.ac.uk/families/workingpapers/familieswp5.pdf> [dostęp: 13.11.2007].
- Grochalska M., *Nadając szlif...* [w:] J. Michalski (red.), *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, Olsztyn 2006.

- Grochalska M., *Recenzja książki Jerzego Modrzewskiego „Socializacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne”*, Seria Psychologia i Pedagogika nr 125, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, ss. 284, „Forum Oświatowe” 2006, nr 1(34).
- Grochalska M., *Szkola wiejska w narracjach Pokolenia Transformacji, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”* 2007, nr 3(39).
- Grochalska M., *Qualitative Methods in Social Mobility Research* [w:] E. Ollagnier, J. Ostrouch (red.), *Researching Gender in Adult Learning*, Frankfurt am Main 2008.
- Grochalska M., *Teoria chaosu. Nowy paradygmat socjologii?* [w:] J. Michalski (red.), *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, Olsztyn 2006.
- Grochalska M., *Życie rodzinne pracujących zawodowo kobiet i ich relacje z bezrobotnymi mężami* [w:] J. Ostrouch (red.), *Przywiązanie i przekraczanie. Płeć w studiach empirycznych*, Olsztyn 2006.
- Grochalska M., Ostrouch J., *Researching Gender in Adult Learning, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”* 2007, nr 3(39).
- Grusky D.B. (red.), *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*, Boulder, CO 1994.
- Gurwitsch A., *Problemy świata przeżywanego* [w:] Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, Warszawa 1989.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Kraków 2000.
- Hajduk E., *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa 2001.
- Hall S.C., Lindzey G., *Teorie osobowości*, przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa 1990.
- Halpern P., *Na tropach przeznaczenia. Z dziejów przewidywania przyszłości*, przeł. P. Amsterdamski, Warszawa 2004.
- Hamburger F., *Pedagogika społeczna* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 3, Gdańsk 2006.
- Haraway D., *Manifest cyborgów i pęknięte tożsamości*, przeł. S. Królak, E. Majewska [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Warszawa 2006.
- Harter S., *Is Self-Esteem Only Skin-Deep?*, „Reclaiming Children and Youth” 2000, 9(3).
- Heisenberg W.C., *Fizyka a filozofia*, przeł. S. Amsterdamski, Warszawa 1965.
- Heiskala R., *Modernity and the Articulation of the Gender System – Order, Conflict and Chaos*, „Polish Sociological Review” 2004, 2(146).
- Heller M., Lubański M., Ślaga S.W., *Zagadnienia filozoficzne współczesnej nauki. Wstęp do filozofii przyrody*, Warszawa 1982.
- Hobfoll S.E., *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, przeł. M. Kacmajar, Gdańsk 2006.
- <http://onlineqda.hud.ac.uk> [dostęp: 20.11.2007].
- <http://www.societyforchaostheory.org> [dostęp: 20.11.2007].
- Hulewska A., Jasielska A., Ziarko M. (red.), *Interdyscyplinarne studia nad płcią. Od polaryzacji płciowej ku depolaryzacji rodzajowej*, Poznań 2002.
- Hulewska A., *Stereotypy związane z płcią a realizacja zadań rozwojowych w okresie dorobosci* [w:] K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne w okresie dorobosci*, Poznań 2002.
- Humm M., *Słownik teorii feminizmu*, przeł. B. Umińska, J. Mikos, Warszawa 1993.



- Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, przeł. M. Roguszka, Poznań 1994.
- John O.P., Kramer R.M., Tyler T.R. (red.), *The Psychology of the Social Self*, Mahwah, New York 1999.
- Johnson R.F.Q., *Pułapki w badaniu: wywiad jako model przykładowy* (przeł. A. Brzezińska) [w:] J. Brzeziński, J. Siuta, *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*, Poznań 1991.
- Kaleta A., *Wies jako przestrzeń przyszłości* [w:] L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin (red.), *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, Warszawa 2001.
- Karwacki A., Antonowicz D., *Underclass i kultura biedy w środowiskach popegeerowskich w kontekście sporów teoretycznych i interpretacyjnych*, „Studia Socjologiczne” 2003, nr 3.
- Karwacki A., *Kultura biedy w byłych PGR-ach – geneza problemu i wyzwania dla polityki społecznej*, „Kultura i Edukacja” 2002, nr 3–4.
- Kaschak E., *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, przeł. J. Węgrodzka, Gdańsk 2001.
- Kawczyńska-Butrym Z. (red.), *Młodzież z województwa warmińsko-mazurskiego. Zagrożenia – szanse – plany życiowe*, Olsztyn 2006.
- Kawula S., *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*, Bydgoszcz 2005.
- Kempny M., Nowicka E., *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Warszawa 2006.
- Klepacki B., *Warunki i szanse rozwoju polskiej wsi* [w:] L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin (red.), *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, Warszawa 2001.
- Koczanowicz L., Nahirny R., Włodarczyk R. (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wrocław 2005.
- Kolarska-Bobińska L., Rosner A., Wilkin J. (red.), *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, Warszawa 2001.
- Komunikat z badań CBOS BS/122/2006, *Czy chcemy mieszkać na wsi czy w mieście?*, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K\\_122\\_06.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K_122_06.PDF) [dostęp: 12.12.2007].
- Komunikat z badań CBOS BS/135/2006, *Polacy o życiu na wsi i w mieście. Opinie z lat 1998 i 2006*, Warszawa 2006, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K\\_135\\_06.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K_135_06.PDF) [dostęp: 12.12.2007].
- Komunikat z badań CBOS BS/152/2006, *Mieszkańcy wsi i miast o sobie i swoich gospodarstwach domowych*, Warszawa 2006, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K\\_152\\_06.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K_152_06.PDF) [dostęp: 12.12.2007].
- Komunikat z badań CBOS BS/168/2006, *Listopadowe nastroje społeczne*, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K\\_168\\_06.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K_168_06.PDF) [dostęp: 12.12.2007].
- Komunikat z badań CBOS BS/53/2006, *Społeczny zakres bezrobocia w Polsce*, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K\\_053\\_06.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K_053_06.PDF) [dostęp: 12.12.2007].
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.
- Konecki K., *The Problem of Symbolic Interaction and of Constructing Self*, „Qualitative Sociology Review” 2006, 1(1).
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, <http://www.sloownik-online.pl> [dostęp: 15.09.2007].

- Kopciewicz L., *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Kraków 2005.
- Kopciewicz L., *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003.
- Kopciewicz L., *Różnice w przebiegu karier szkolnych uczennic i uczniów (przegląd badań)*, „*Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2006, nr 1(33).
- Kopciewicz L., *Socjalizacja rodzajowa w perspektywie interpretacyjnej teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 2002, nr 1(183).
- Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003.
- Kościuszko K., *Chaos i wiedza. Przyrodoznawczo-epistemologiczny aspekt filozofii różnicy Deleuze’a*, Olsztyn 2000.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1997.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.
- Kozielecki J., *Strategia psychologiczna. Psychologiczna strategia rozwiązywania problemów*, Warszawa 1975.
- Koźmiński A.K., *Przedmowa do wydania polskiego [w:] L. von Bertalanffy, Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, przeł. E. Woydyłło-Woźniak, Warszawa 1984.
- Krasnodębski Z. (red.), *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, Warszawa 1989.
- Krasnodębski Z., *Homo Hierarchicus*, „*Wprost*” 2007, nr 20.
- Krause A., *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Kraków 2004.
- Krause A., *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*, Kraków 2000.
- Krause A., *Nowoczesność jako źródło pozornych alternatyw – redystrybucja społeczno-kulturowych determinantów edukacyjnych*, „*Wychowania na co Dzień*” 2005, nr 6(141).
- Krüger H.-H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przeł. D. Sztobryn, Gdańsk 2005.
- Krzychała S., *Codziennność późnej nowoczesności – gdy „oczywistość” staje się problemem*, „*Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2003, nr specjalny „*Codziennność jako miejsce i źródło uczenia się*”.
- Krzychała S., *(De)maskowanie ryzyka – wiedza „i” nie-wiedza w dobie refleksyjnej nowoczesności*, „*Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2002, nr 4(20).
- Krzychała S., *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wrocław 2007.
- Kuczyńska A. (red.), *Zrozumieć płęć. Studia interdyscyplinarne*, Wrocław 2003.
- Kuther T.L., *Sex and Sex-role Differences in Locus of Control*, „*Psychological Reports*” 1998, 82.
- Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przeł. S. Zabielski, Białystok 2004.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *Budżet czasu uczniów a ich środowisko*, Warszawa 1979.
- Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980.
- Kwieciński Z., *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim*, Warszawa 1972.
- Kwieciński Z., *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa 1975.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń – Olsztyn 2002.
- Kwieciński Z., *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Toruń 1973.

- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., *Szkola a wykluczanie* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Toruń 2002.
- Kwieciński Z. (red.), *Organizacja czasu wolnego dziecka wiejskiego*, Warszawa 1976.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003.
- Lachowicz-Tabaczek K., *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, Gdańsk 2004.
- Laing R.D., *Self and Others*, London 1999.
- Laszlo E., *Systemowy obraz świata*, Warszawa 1978.
- Lazarus R.S., *Patterns of Adjustment and Human Effectiveness*, New York 1969.
- Leszniewski T., *O teorii tożsamości w naukach społecznych w kontekście współczesności*, „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 1(29).
- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, przeł. A. Jasińska-Kania, Warszawa 1975.
- Lisowski A., *Badanie potrzeb społecznych*, Warszawa 1996.
- Lister R., *Bieda*, przeł. A. Stanaszek, Warszawa 2007.
- MacDonald R., Shildrick T., Webster C., Simpson D., *Growing Up in Poor Neighbourhoods: The Significance of Class and Place in the Extended Transitions of 'Socially Excluded' Young Adults*, „Sociology” 2005, 39(5).
- Majewicz P., *Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*, Kraków 2002.
- Malec M., *Doświadczenie nabytej niepełnosprawności w narracjach* [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wrocław 2005.
- Malewski M., *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 2(34).
- Manterys A., *Klasyczna idea definicji sytuacji*, Warszawa 2000.
- Marton F., Pang M. F., *Two Faces of Variation*, paper presented at 8<sup>th</sup> European Conference for Learning and Instruction, August 24–28 1999, Göteborg University, Sweden, <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/fmpmf.pdf> [dostęp: 6.11.2007].
- Marzec J., *„Narratologia” ponowoczesna. Uniwersalizm metafory narracji w kulturze współczesnej*, „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 2(10).
- Matusiak K.B. (red.), *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*, Warszawa 2005.
- Matuszek K., *Zmienność i ciągłość w perspektywie teorii socjologicznych*, „Studia Humanistyczne” 2004, t. 2.
- Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996.
- McAdams D.P., *Identity and the Life Story* [in:] R. Fivush, C.A. Haden (eds.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self: Developmental and Cultural Perspectives*, Mahwah, New York 2003.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002.
- Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żulawski, Warszawa 2002.

- Mesjasz C., *Systems Metaphors, Systems Analogies, and Present Changes in International Relations*, „Cybernetics and Systems” 1994, 25(6).
- Męczkowska A., *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3(189).
- Michalski J., *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Toruń 2004.
- Michalski J. (red.), *Wychować człowieka. Szkice z antropologii i teorii wychowania*, Olsztyn 2000.
- Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005.
- Mikut M., *Marginalizacja zmarginalizowanych w gimnazjum wiejskim (komunikat z badań)* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Białystok 2000.
- Miluska J., *Przekształcenia ról płciowych a szanse kobiet* [w:] J. Miluska, E. Pakszys (red.), *Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Poznań 1995.
- Miluska J., *Tożsamość płciowa człowieka w cyklu życia*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 3.
- Mizielnińska J., *Matki, żony, kochanki, czyli tak nas widzją. Kobieta jako podmiot i przedmiot reklamy* [w:] J. Brach-Czaina (red.), *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, Białystok 1997.
- Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004.
- Moustakas C., *Fenomenologiczne metody badań*, przeł. S. Zabielski, Białystok 2001.
- Nalaskowski A., *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Kraków 2006.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2002.
- Nowak B., *Gender Discrimination in the Workforce as a Challenge to the Polish Feminist Movement* [w:] Z. Górczyńska, S. Kruszyńska, I. Zakidalska (red.), *Płeć, kobieta, feminizm*, Gdańsk 1997.
- Nuttin J., *Motivation, Planning, and Action: A Relational Theory of Behavior Dynamics*, Leuven, Belgium 1984.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1965.
- Olubiński A., *Edukacyjne źródła marginalizacji (Uwagi na kanwie refleksji nad tzw. raportem Jacques'a Delorsa)* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005.
- Orłowska M., *Dzieciństwo na marginesie* [w:] M. Orłowska (red.), *Skazani na wykluczenie*, Warszawa 2005.
- Orłowska M. (red.), *Skazani na wykluczenie*, Warszawa 2005.
- Ostrouch J., *Nieuchwytnie. Relacje matek i córek w codzienności*, Olsztyn 2004.
- Palka S. (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998.
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005.
- Pecyna M.B., *Uzależnienie alkoholowe w rodzinach wiejskich*, Warszawa 1998.
- Peitgen H.-O., Jürgens H., Saupe D., *Granice chaosu. Fraktale*, cz. 1, przeł. K. Pietruska-Paluba, K. Winkowska-Nowak, Warszawa 1995.
- Pełnomocnik Rządu do Spraw Rodziny, *Raport o sytuacji polskich rodzin*, Warszawa 1998.

- Poczta W., *Stagnacja a warunki rozwoju wsi i rolnictwa* [w:] L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin (red.), *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, Warszawa 2001.
- Pogorzelski W., *Inżynieria badań systemowych. Prolegomena*, Warszawa 1999.
- Popper K.R., *Logika odkrycia naukowego*, przeł. U. Niklas, Warszawa 1997.
- Poznański J., *Filozoficzne aspekty teorii chaosu*, „Semina Scientiarum” 2003, nr 2, [http://filozofia.upjp2.edu.pl/\\_files/czasopismo\\_artukul/8a5f7111e5ec2c3ed77ea3120fa9e-Oda.2.Poznanski.pdf](http://filozofia.upjp2.edu.pl/_files/czasopismo_artukul/8a5f7111e5ec2c3ed77ea3120fa9e-Oda.2.Poznanski.pdf) [dostęp: 4.02.2011].
- Prigogine I., Stengers I., *Z chaosu ku porządkowi. Nowy dialog człowieka z przyrodą*, przeł. K. Lipszyc, Warszawa 1990.
- Radlińska H. (red.), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1935.
- Radziejewicz-Winnicki A., *Spoleczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2005.
- Raport GUS z wyników spisów powszechnych województwa warmińsko-mazurskiego, <http://www.stat.gov.pl/urzedz/olsz/publikacje/nsp/raport/nsp02.pdf> [dostęp: 12.12.2007].
- Renzetti C.M., Curran D.J., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przeł. A. Gromkowska-Melosik, Warszawa 2005.
- Reszke I., *Nierówności płci w teoriach. Teoretyczne wyjaśnienia nierówności płci w sferze pracy zawodowej*, Warszawa 1991.
- Ritzer G., *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań 2004.
- Rogalska U., *Miłość – podstawową wartością w wychowaniu* [w:] J. Michalski (red.), *Wychować człowieka. Szkice z antropologii i teorii wychowania*, Olsztyn 2000.
- Rostowska T., *Samoocena a transmisja międzypokoleniowa*, „Problemy Rodziny” 1995, nr 3.
- Rovio-Johansson A., *Constituting Different Meanings of the Content of Teaching and Learning in Higher Education*, paper presented at 8<sup>th</sup> European Conference for Learning and Instruction, August 24–28, 1999, Göteborg University, Göteborg, Sweden, <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/arj.pdf> [dostęp: 2.10.2007].
- Rubacha K., *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003.
- Rzepa T., *Czy warto badać czyjeś drogi życiowe i jak je badać, nie dobiegając kresu własnej?*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, t. 45, nr 1.
- Sawczuk W., *Dylematy współczesnego wychowania* [w:] ks. J. Michalski (red.), *Wychować człowieka. Szkice z antropologii i teorii wychowania*, Olsztyn 2000.
- Schütz A., *Fenomenologia i nauki społeczne* [w:] Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, Warszawa 1989.
- Segiet K., *Dzieciństwo zagrożone biedą i ubóstwem jako problem społeczny i pedagogiczny czasów współczesnych* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005.
- Seybolt D.C., Wagner M.K., *Self-reinforcement, Gender-role, and Sex of Participant in Prediction of Life Satisfaction*, „Psychological Reports” 1997, 81.
- Sękowska M., *Różne drogi rozwoju tożsamości kobiet i mężczyzn*, „Problemy Rodziny” 1998, nr 2.
- Sikora E., *(Nie)realne marzenia? Aspiracje życiowe młodzieży z osiedli byłych PGR-ów*, Olsztyn 2006.

- Sikorska J., *Stopień zgodności statusu społeczno-zawodowego oraz indywidualnych ocen i dążeń w rodzinie* [w:] L. Beskid, Z. Sufin (red.), *Warunki życia i potrzeby społeczeństwa polskiego w połowie lat 70-tych*, Warszawa 1981.
- Silva E. B., *Gender, Home and Family in Cultural Capital Theory*, „The British Journal of Sociology” 2005, 56(1).
- Skąpska G. (red.), *Bieda i bogactwo w polskiej kulturze i świadomości*, Kraków 2003.
- Slupska K., *Młodość na zakręcie historii – między karierą a marginalizacją społeczną* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005.
- Smith J.A., *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods*, London 2003.
- Smith R.D., *Social Structures and Chaos Theory*, „Sociological Research Online” 1998, 3(1), <http://www.socresonline.org.uk/3/1/11.html> [dostęp: 4.02.2011].
- Smolińska-Theiss B., *Dzieci klasy średniej. Edukacja a zmiana struktury społecznej* [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004.
- Sorokin P.A., *Social Mobility. Classical Viewpoints* [w:] D.B. Grusky, *Social Stratification. Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*, Boulder, CO 1994.
- Spiro M.E., *Relatywizm kulturowy i przyszłość antropologii kulturowej* [w:] M. Kempny, E. Nowicka, *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Warszawa 2006.
- Srull T.K., Wyer R.S. Jr., *Memory and Cognition in Its Social Context*, Hillsdale, New York 1989.
- Stelmach J., *Co to jest hermeneutyka?*, Wrocław 1989.
- Stewart A.J., *Toward a Feminist Strategy for Studying Women's Lives* [w:] A.J. Stewart, C.E. Franz, *Women Creating Lives: Identities, Resilience, and Resistance*, Boulder, CO 1994.
- Stewart I., *Czy Bóg gra w kości? Nowa matematyka chaosu*, przeł. M. Tempczyk, W. Komar, Warszawa 1994.
- Strykowska M., *Psychologiczne koncepcje męskości i kobiecości*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1993, t. 10.
- Strykowska M., *Tożsamość płciowa kobiet a ich funkcjonowanie zawodowe*, „Przegląd Psychologiczny” 1991, z. 1.
- Subocz P., *Bioelektroniczna koncepcja abiogenezy wg ks. prof. W. Sedlaka*, [http://www.sm.fki.pl/Sedlak/x\\_sedlak.php?nr=23](http://www.sm.fki.pl/Sedlak/x_sedlak.php?nr=23) [dostęp: 15.06.2007].
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
- Szafraniec K., *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Toruń 1986.
- Szafraniec K., *Ludzie – podstawowy kapitał polskiej wsi* [w:] L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin (red.), *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, Warszawa 2001.
- Szafraniec K., *„Porzucona generacja”. Młodość polska wobec wyzwań „społeczeństwa ryzyka”* [w:] M. Dziemianowicz, B.D. Gołębnik, R. Kwaśnica, *Przetwarzanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, Wrocław 2005.
- Szczęśny W., *Między dobrem a złem. Wprowadzenie do systemowej antropologii pedagogicznej*, Warszawa 1995.

- Szerlag A. (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Kraków 2006.
- Szlendak T., *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Warszawa 2003.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2003.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005.
- Sztumski J., *Pokolenie wygranych? Dzieci i młodzież w procesie transformacji społeczno-gospodarczej i politycznej Polski*, Katowice 2001.
- Szymański J.M., *Życie systemów*, Warszawa 1991.
- Szymański M., *Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 1.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 1–3, Gdańsk 2006.
- Tarkowska E., *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, impresje*, Warszawa 1992.
- Tarkowska E., Korzeniewska K., *Młodzież z byłych PGR-ów. Raport z badań*, Warszawa 2002.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii. Filozofia XIX wieku i współczesna*, t. 3, Warszawa 1970.
- Tempczyk M., *Fizyka najnowsza*, Kraków 1998.
- Tempczyk M., *Świat harmonii i chaosu*, Warszawa 1995.
- Tempczyk M., *Teoria chaosu a filozofia*, Warszawa 1998.
- Teusz G., *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 4(20).
- Thorne B., *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick – New York 1993.
- Titkow A., *Stres i życie społeczne. Polskie doświadczenia*, Warszawa 1993.
- Trempala E., *Zagrożenia rozwoju człowieka marginalizacją i wykluczeniem w środowiskach lokalnych a pedagogika społeczna* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005.
- Trutkowski C., Mandes S., *Kapitał społeczny w małych miastach*, Warszawa 2005.
- Trzebińska E., *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie*, Warszawa 1998.
- Trzebiński J. (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002.
- Turner J.H., *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, przeł. E. Różalska, Poznań 1998.
- Tylus U., *Kariera zawodowa uczniów wiejskich szkół podstawowych*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 2.
- Urbaniak-Zajac D., *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja” 1999, nr 4.
- Van Volkom M., *The Relationships Between Childhood Tomboyism, Siblings' Activities and Adult Gender Roles*, „Sex Roles: A Journal of Research” 2003, 49(11–12).
- Vattimo G., *Spółczesność przejrzyste*, przeł. M. Kamińska, Wrocław 2006.
- Waloszek D., *Zreformowana edukacja a szanse życiowe dzieci ze środowiska wsi popegeerowskiej*, „Edukacja” 2002, nr 2.
- Waszczyk M., *Wpływ teorii chaosu na niektóre tradycyjne stanowiska ontologiczne oraz na spór o redukcjonizm*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej”, t. 511, z. 1, [http://www.waszczyk.pl/publikacje/2002/Wplyw\\_teorii\\_chaosu\\_2002.doc](http://www.waszczyk.pl/publikacje/2002/Wplyw_teorii_chaosu_2002.doc) [dostęp: 18.06.2007].
- Weininger O., *Płeć i charakter*, przeł. O. Ortwin, Warszawa 1994.
- White R.W., *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence* [w:] D.W. Fiske, S.R. Maddi, *Functions of Varied Experience*, Homewood, IL 1961.
- Wierzbicki A.P., *Chaos ukierunkowany*, „Computerworld” 2002, nr 7, <http://www.computerworld.pl/artykuly/21427.html> [dostęp: 20.06.2007].
- Witkin G., *Stres kobiety. Jak radzić sobie ze stresem w latach dziewięćdziesiątych*, Poznań 1998.

- Wnuk-Lipiński E., Ziółkowski M. (red.), *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy*, Warszawa 2001.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2002.
- Wojciszke B., *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym*, Wrocław 1986.
- Wyka A., *Przedmowa* [w:] F. Capra, *Punkt zwrotny. Nauka, społeczeństwo, nowa kultura*, przeł. E. Woydyłło, Warszawa 1987.
- Wylie R.C., *Measures of Self-Concept*, Lincoln, NE 1989.
- Young T.R., *Symbolic Interactional Theory and Nonlinear Dynamics. Social Magic in Human Activity*, March, 1991, <http://critcrim.org/redfeather/chaos/ab-sit.htm> [dostęp: 17.05.2007].
- Young T.R., Yarbrough J., *Class Structure and Class Process: Postmodern Understandings of Class Dynamics*, August 11, 1998, <http://critcrim.org/redfeather/chaos/009class.html> [dostęp: 17.05.2007].
- Young T.R., Yarbrough J., *Reinventing Sociology. Missions and Methods for Postmodern Sociology*, a paper presented at the Annual Meetings of the SSSP, August 1992, <http://www.etext.org/Politics/Progressive.Sociologists/authors/Young.TR/reinventing-sociology-65k> [dostęp: 17.05.2007].
- Zagórski K., *Przedmowa. Ważne i mniej ważne pytania o ruchliwość społeczną* [w:] H. Domański, *O ruchliwości społecznej w Polsce*, Warszawa 2004.
- Zarycki T., *Tożsamość regionalna a logika kapitałów Pierra Bourdieu. Rozważania teoretyczne na marginesie „Społecznego tworzenia ojczyzn” Wojciecha Łukowskiego* [w:] M. Kempny, G. Woroniecka (red.), *Wymiary globalizacji kulturowej. Wyzwania badawcze*, Olsztyn 2003, <http://www.iss.uw.edu.pl/zarycki/pdf/lukowski.pdf> [dostęp: 13.10.2007].
- Ziółkowski M., *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji* [w:] J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, Toruń 2000.
- Ziółkowski M., *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, Warszawa 1973.
- Żarczyński S., *Płeć i jej związek z cechami osobowości – próba uporządkowania teorii* [w:] A. Gala (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej*, Wrocław 1994.
- Żlobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002.
- Żukiewicz A., *Kompetencje społeczne i antymarginalizacja. O rozwiązywaniu problemów społecznych poprzez rozwijanie wśród ludzi społecznych umiejętności* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy społecznej*, Bydgoszcz 2005.



