

## KAPITAŁ SPOŁECZNO-EKONOMICZNY UCZNIÓW Z PRYWATNYCH SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Anna Mazurowska-Domeracka, mazurowska.a@gmail.com  
Uniwersytet im. A. Mickiewicza  
Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań



### ABSTRAKT

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na społeczność klientów prywatnych szkół podstawowych. Niepubliczne szkoły podstawowe w wyniku rekrutacji tworzą specyficzne środowiska o wysokim poziomie kapitału społeczno-ekonomicznego, nastawione w dalszej perspektywie na sukces edukacyjny uczniów.

**Słowa kluczowe:** kapitał społeczno-ekonomiczny, szkoły prywatne, klasy średnie, kształcenie niepubliczne

### Capital socio-economic students from private primary schools

### ABSTRACT

The aim of this article is to draw the attention of the customer community to private primary schools. Non-public primary schools establish as a result of the recruitment specific environments with a high level of socio-economic capital and an expectation of educational success of students in a long-term perspective.

**Key words:** socio-economic capital, private schools, the middle classes, non-public education

Rozwój szkolnictwa niepublicznego w latach dziewięćdziesiątych XX w. otworzył rynek na nowe alternatywne formy kształcenia formalnego. Ruch ten miał na celu zreformowanie oświaty, głównie poprzez jej uspołecznienie w ramach zwiększenia autonomii wobec władz administracyjnych oraz dopracowanie wewnętrznych decyzji przez tworzące placówkę podmioty. Przemiany w placówkach oświatowych miały przede wszystkim wspierać i jednoczyć nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Powstanie szkół wspieranych organizacyjnie i materialnie przez rodziców miało przyczynić się do „odejścia od państwowego monopolu edukacyjnego, do wprowadzenia wielości rozwiązań, do stworzenia możliwości wyboru dla rodziców, do przyznania im szeregu uprawnień stanowiących o wychowaniu ich dzieci na terenie szkoły”<sup>1</sup>.

Powstawanie ruchów oświatowych reaktywowało dążenia do prowadzenia pozapaństwowych placówek, bowiem obowiązująca w ówczesnym czasie ustawa o systemie oświaty i wychowania z 1961 r. zezwalała na funkcjonowanie szkół niezależnych od państwa<sup>2</sup>. Zakładanie i prowadzenie szkół przez organizacje i osoby fizyczne wymagało zgody władz państwowych, którą wydawano w wyjątkowych sytuacjach, a beneficjenci musieli liczyć się z brakiem wsparcia finansowego ze strony państwa. Działania te z dużą skutecznością realizował Kościół Katolicki prowadzący Katolicki Uniwersytet Lubelski, seminaria duchowne czy licea ogólnokształcące oraz spółdzielnie i związki zawodowe prowadzące szkoły zawodowe<sup>3</sup>.

Przemiany edukacyjne przyczyniały się do zmiany wizerunku szkoły, a przede wszystkim jej funkcjonowania. Zmiany ustrojowe nie przyniosły szybkich efektów, ale umożliwiły przeobrażenia systemu edukacyjnego, m. in. pozwolono wprowadzić do użytku publicznego inne programy nauczania oraz podręczniki, czym złamano monopol wydawniczy. Uspołeczniając szkołę, przywrócono autonomię nauczycielom i rodzicom a samorządność uczniom, zwiększono rolę społeczności lokalnych (zwłaszcza rodziców) czy organów prywatnych w zarządzaniu szkołami<sup>4</sup>. Krytyka dotychczasowej szkoły dotyczyła spłykania treści procesu kształcenia, osłabienia rozwoju osobotwórczego (brak poczucia sensu i celu życia) czy pomijania rozwoju pasji. Nowaatorskie działania miały przywrócić uczniom podmiotowość, samodzielność i kreatywność. Indywidualizacja w procesie kształcenia ponownie zwróciła się ku dziecku, nawiązując do nowatorskich

1 Deklaracja Programowa Społecznego Towarzystwa Oświatowego, 1989.

2 Zob. Dz. U. z 1961 nr 32 poz. 160

3 B. Dumowska, *Edukacja autorska a szkołach publicznych w Polsce*, Kraków 2003, s. 31; M. S. Szymański, *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3, s. 157.

4 Z. Zbróg, *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011, s. 56-58.

koncepcji pedagogicznych Ellen Key<sup>5</sup> czy inspirując się dokonaniem psychologii humanistycznej – Abrahama Masłowa czy Carla Rogersa<sup>6</sup>. Zwrócono uwagę na atmosferę, klimat uczenia się oraz aspekt samoświadomości ucznia.

Powstawanie szkół prywatnych, społecznych czy katolickich (jako gałęzi szkolnictwa niepublicznego) budziło szereg wątpliwości wśród inicjatorów tychże placówek. Przede wszystkim zastanawiano się nad możliwościami rozwoju płatnych szkół, pozyskaniu odbiorców czy w ogóle zainteresowaniem ze strony społeczeństwa przyzwyczajonego do bezpłatnej edukacji. Obawy związane z działalnością szkół dotyczyły wprowadzania zmian programowych i dydaktycznych, a przede wszystkim spójnych relacji w układzie rodzice – nauczyciele – uczniowie. Wreszcie rozważano czy rzeczywiście wprowadzone zmiany przyczynią się do rozwoju szkolnictwa i jaki wpływ będą miały na sektor szkół publicznych?

To, co łączyło szkoły niepubliczne, a jednocześnie stanowiło alternatywę dla tradycyjnej szkoły i podnosiło jakość kształcenia to: warunki techniczno-lokalowe, liczebność klas, bogata oferta zajęć programowych oraz pozalekcyjnych, ilość i jakość wykwalifikowanej kadry, poprawa relacji i atmosfery pomiędzy podmiotami systemu edukacyjnego<sup>8</sup>. Szkoły te miały pokazywać inny model obowiązkowego kształcenia. Ich ofertą edukacyjną zainteresowani mogli być rodzice, którzy mieli wątpliwości co do jakości kształcenia w publicznych szkołach. Badania Zbigniewa Sawińskiego dotyczące składu społecznego uczniów szkół niepublicznych w latach dziewięćdziesiątych XX w. (zaledwie kilka lat po otwarciu rynku edukacyjnego na szkoły niepubliczne) wykazały różnice w porównaniu z publicznymi placówkami. Po pierwsze klientami szkół niepublicznych są zwykle rodziny inteligentkie, którym, jak można przypuszczać, zależy na dobrym wykształceniu dzieci. Drugą pod względem liczebności grupą korzystającą z usług prywatnego sektora są przedsiębiorcy i właściciele, ludzie prowadzący własną działalność gospodarczą i pracujący na własny rachunek. Znaczące różnice wykazano jednak w grupie robotników, gdzie odsetek uczniów w szkołach niepublicznych jest czterokrotnie niższy niż w szkołach publicznych (analizując zawód ojca). Dzieci, których jedno z rodziców wywodziło się z inteligencji bądź posiadało własne przedsiębiorstwo, stanowiły ok. 75% społeczności szkół niepaństwowych. Wskazane wyniki znacząco podkreślają podział klasowy funkcjonujący w szkołach, co głównie powiązane jest z czynnikiem ekonomicznym rodzin<sup>9</sup>. Można przypuszczać, że skład społeczny klientów szkół niepublicznych jest porównywalny w obecnym czasie i dużej mierze uwarunkowany czynnikami materialnymi. Zainteresowanie szkolnictwem sektora niepublicznego tłumaczyć może powstawanie ciągle nowych placówek oświatowych<sup>10</sup>.

Celem niniejszej pracy jest próba charakterystyki kapitału społeczno-ekonomicznego uczniów z prywatnych szkół podstawowych w świetle koncepcji Pierre'a Bourdieu oraz Samuela Bowlesa i Herbarta Gintisa.

Pierwszym czynnikiem wzmacniającym pozycję człowieka w społeczeństwie jest według P. Bourdieu dziedziczony habitus, który obejmuje „kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Habitus rozciąga się na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji, stosunku do wartości”<sup>11</sup> i jest elementem określającym przynależność klasową. Stąd kluczowe znaczenie nadaje się procesom socjalizacji i warunkom środowiska społecznego. Jerzy Szacki podkreśla, że habitus jest wytworem życia społecznego, łączącym rezultaty oddziaływań socjalizacyjnych, ale i zinterioryzowanych norm i wartości, umożliwiających ocenianie i reagowanie na świat zgodnie z zaobserwowanymi w środowisku schematami<sup>12</sup>. Sam P. Bourdieu docenia rolę socjalizacji, a zwłaszcza środowiska rodzinnego i lokalnego, w kształtowaniu habitusu pierwotnego, twierdząc, że kształtuje on trwalsze skutki niż jakiegokolwiek następne oddziaływania pedagogiczne<sup>13</sup>.

Teoria kapitału społecznego, podobnie jak wskazana poniżej teoria kapitału ekonomicznego, podkreśla korzyści płynące z przynależności do wyższej klasy społecznej i odtwarzania statusu przez pokolenia. P. Bourdieu podkreśla łatwość osiągania sukcesu przez dzieci z wyższych warstw wyposażonych w wysoki kapitał kulturowy, będący ich spadkiem. Według niego dzieci różnią się pod względem dziedziczonego kapitału kulturowego. Dostrzega on wyraźny związek

5 Zob. E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005.

6 Zob. M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków 2004.

7 M. Zahorska, *Szkola: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa 2002, s. 146.

8 Zob. H. Bednarski, *Szkolnictwo niepaństwowe – szansa czy zagrożenie polskiego systemu edukacyjnego*, „Pedagogika Pracy” 2000, nr 37; J. Jung-Miklaszewska, D. Rusakowska, *Szkoły społeczne in statu nascendi*, Warszawa 1995; E. Putkiwicz, A. Wilkomirska, *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, Warszawa 2004; B. Przyborowska, *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń 1997.

9 Z. Sawiński, *Kto posyła dzieci do szkół niepublicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 1-2 (151-152), s. 26-27.

10 E. Putkiwicz, A. Wilkomirska, *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, Warszawa, 2004, s. 29.

11 A. Kłoskowska, *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 9.

12 J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 94.

13 A. Kłoskowska, dz. cyt., s. 21.

między wysokim kapitałem a przebiegiem dalszej edukacji. Dzieci z klas wyższych nazywa się dziedzicami, które zostały wyposażone już w rodzinach w kapitał kulturowy zapewniający motywację i ufność we własny sukces<sup>14</sup>. Odmienne warunki środowiska, w jakich wzrasta dziecko tworzą różne habitusy. Stąd rodziny inteligentkie przekazują inne wartości i zasady niż rodziny robotnicze.

Odmienne kapitał kulturowy uczniów ujawnia się poprzez język. Doświadczenia językowe nabyte w środowisku rodzinnym przyczyniają się do sukcesu edukacyjnego. Basil Bernstein<sup>15</sup> wyróżnia ograniczony i rozwinięty kod językowy. Ograniczony dominuje w klasach robotniczych, gdzie członkowie częściej stosują język niewymagający skomplikowania językowego. Kod rozwinięty charakteryzuje rodziny z wyższych klas społecznych. Szkoła z założenia posługuje się kodem rozwiniętym, stąd dzieci z rodzin o wyższym kapitale kulturowym od początku uwrażliwiane są na określony typ języka, np. jawnie wyrażają swoje myśli. Dzieci z tzw. elity naturalnie wchodzi w język prestiżowych szkół<sup>16</sup>. Dzieci te dostrzegają również ciągłość pomiędzy życiem w domu, a życiem w szkole. Potrafią nawiązywać relacje z rówieśnikami i nauczycielami. Umiejętność posługiwania się językiem od początku edukacji formalnej może stanowić czynnik selekcyjny i rzutować na dalszą karierę szkolną ucznia<sup>17</sup>.

Tymczasem teoria kapitału ludzkiego traktuje działania edukacyjne jako inwestycję w przyszłość dziecka, w wyniku której poszerzają się społeczne możliwości. Niepokojące może wydawać się nieustanne zdobywanie nowych umiejętności czy kwalifikacji, co wiąże się z pozyskiwaniem kolejnych dyplomów. Wraz z rosnącym sukcesem edukacyjnym, wzrasta prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu życiowego przyczyniającego się do rozwoju społeczeństwa. Inwestycje w kapitał ludzki zakładają zawsze zwiększone profity, zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa<sup>18</sup>.

Z kolei teoria reprodukcji ekonomicznej zakłada udział szkoły w podtrzymywaniu społecznych i ekonomicznych nierówności poprzez transmisję międzypokoleniowego statusu z rodziców na dzieci. Edukacja nie jest tu sprawiedliwym mechanizmem selekcyjnym, adekwatnym do zasług, lecz umacnia dysproporcje. Tym samym dzieci robotników zostaną robotnikami, zaś prawników czy lekarzy zajmują pozycję odpowiednio do zawodu rodziców. W tej koncepcji ekonomia determinuje główne aspekty życia społecznego. Zgodnie z zasadą korespondencji rynek edukacyjny nie funkcjonuje autonomicznie, lecz podporządkowany jest ekonomicznym prawom, odpowiadając na zapotrzebowanie rynku pracy. Pozycje zajmowane w szkole, relacje pomiędzy podmiotami edukacyjnymi pełnią przedsmak pełnionych ról i pozycji w późniejszym życiu zawodowym. Podczas gdy w szkole uczeń podporządkowany jest nauczycielowi, w późniejszym etapie pracownik kierownikowi. Działania szkolne przygotowują młodych ludzi funkcjonowania w świecie zdominowanym przez klasy<sup>19</sup>. Brak zasobów ekonomicznych ogranicza dostęp do szkół z dobrą renomą, które mogą być odpłatne. Pojawia się również problem dotyczący finansowania szkół. Placówki dla uboższych klas są gorzej wyposażone, posiadają skromniejszą infrastrukturę i wyposażenie sal, a nauczyciele są słabiej wynagradzani. Z kolei placówki dobrze finansowane skierowane są głównie do rodzin z wyższych warstw. Ich zaletą jest szeroka oferta zajęć umożliwiająca większe szanse rozwojowe<sup>20</sup>. Warto wskazać jeszcze na zależność między jakością szkoły, a miejscem jej ulokowania. Zwykle dobre szkoły zakładane są w dzielnicach zamieszkałych przez wyższe warstwy społeczne, co stanowi trudność w dostępie uczniów zamieszkałych w innych rejonach, a przede wszystkim powiązane jest z wyższymi nakładami finansowymi. System edukacyjny narzuca ideologię neoliberalną, w której pozycja jednostki mierzona jest wartością pieniądza. Rodzice, którzy nie dysponują odpowiednim kapitałem ekonomicznym mają ograniczone możliwości oraz środki na inwestycje edukacyjne dziecka. Nie oznacza to, że poziom otrzymywanej edukacji jest zły, ale z pewnością odbiega od oczekiwań. Posiadanie zasobów materialnych stwarza możliwości finansowania różnych form edukacji szkolnej, jak i pozaszkolnej. Należy jednak zaznaczyć, że jeśli już rodzice dysponują odpowiednimi środkami, kwestie finansowe (czesne szkoły) stanowią dla nich drugorzędny aspekt. Ich uwagę skupia przede wszystkim oferta edukacyjna (program dydaktyczny) oraz zaplecze materialne szkoły.

Rodzice klasy średniej pragną nauczyć dzieci niezależności i autonomii w działaniu, przy zachowaniu pełnej odpowiedzialności za swoje zachowanie. Ucząc tych wartości dają dziecku pewną swobodę decydowania o sobie, tym sa-

14 Tamże, s. 19.

15 R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 164-165.

16 A. Zawistowska, *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Warszawa 2012, s. 35.

17 P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 174.

18 T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011, s. 81.

19 T. Gmerek, *Kapitalizm, edukacja, nierówności społeczne (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisasa)*, [w:] Tenże (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003, s. 99-105.

20 Tamże, s. 112.

mym nadając im pozycję partnera<sup>21</sup>. Badania Melvina L. Kohna i Carmi Schooler pozwoliły ustalić związek pomiędzy przynależnością klasową, a stosowaną przez rodziców techniką wychowawczą. Rodzice klasy średniej rozwijają swój warsztat wychowawczy poprzez fachową literaturę, dyskusje z innymi rodzicami czy specjalistami – np. lekarzami czy chociażby z nauczycielami. Dzięki tym działaniom wzbogacają, modyfikują swoje metody wychowawcze. Nie da się ukryć, że środowisko, z którego wywodzą się rodziny determinuje preferowanie konkretnych wartości rodzinnych (tradycyjnych – konformistycznych lub rozwojowych – odnoszących się do samokierowania)<sup>22</sup>. Analizy wspomnianych badaczy wskazują, że rodzice klasy średniej na Zachodzie zwracają się ku wartościom rozwojowym. Rodzice ci akcentowali (w badaniach) samodzielność, dociekliwość, wrażliwość, samokontrolę, prawdomówność, podczas gdy rodzice z klasy robotniczej zwracali uwagę na schludność i czystość, posłuszeństwo, dyscyplinę, uległość wobec autorytetu i zewnętrznych nakazów. Tezy te potwierdziła w swoich badaniach Jadwiga Koralewicz-Zębik przytaczając argumenty na istnienie związku społeczno-ekonomicznego z modelem wychowania. Im wyższe wykształcenie i zarazem pozycja w społeczeństwie, tym większe znaczenie nadaje się w rodzinie samokierowaniu. Z kolei niższe wykształcenie i uboższe warunki materialne sprzyjają rozwijaniu wartości konformistycznych<sup>23</sup>. Kształtowanie określonych wartości pozostaje w ścisłej relacji z klasami społecznymi również w kontekście życia zawodowego. Rodzice promują i wzmacniają te wartości, które mogą być cenione w ich odczuciu w przyszłej pracy zarobkowej. Toteż rodzice klasy robotniczej, analogicznie do swojej sytuacji zawodowej, cenią posłuszeństwo, nadzór, rutynę, ułatwiające przystosowanie się do wymagań stawianych przez pracodawcę. Rodzice klasy średniej, mając inne doświadczenia, wzmacniają własną inicjatywę, ciekawość poznawczą i inne ułatwiające funkcjonowanie w zawodach takich jak: prawnik, lekarz, nauczyciel akademicki<sup>24</sup>.

Rodzice różnych klas społecznych w odmienny sposób, mający wpływ na jakość dalszych losów edukacyjnych, przygotowują dzieci do pełnienia ról i spełniania oczekiwań szkolnych. Gillian Evans rozważa wpływ czynników tkwiących w rodzinie w różnych klasach społecznych na sposób funkcjonowania dziecka w rzeczywistości szkolnej. Przede wszystkim podkreśla odmienne style socjalizacji, gdzie rodzice klasy średniej od najmłodszych lat inwestują w poznawczy rozwój dziecka. Wyznacznikiem ich zainteresowania rozwojem dziecka jest również posiadana wiedza i umiejętności dotyczące rozwoju dziecka. Matki z klasy średniej, zwykle posiadające wyższe wykształcenie, koncentrują się na kształtowaniu umiejętności i kompetencji powiązanych z formalną edukacją, ale i nie pomijają nieformalnych kompetencji przyczyniających się do rozwoju. Starania podejmowane przez matki z wyższym wykształceniem, gwarantują lepsze funkcjonowanie w instytucjach od najmłodszych lat. Rodzice pochodzący z klasy średniej poświęcają wiele czasu i energii na wychowanie swoich dzieci, rozwijając kompetencje społeczne, a zwłaszcza komunikacyjne. Stąd zanim dziecko przekroczy próg szkoły, posiada już podstawy, które umożliwią mu bycie zdolnym. Obecność rodziców na ścieżce edukacyjnej gwarantuje wsparcie w dalszych etapach kształcenia<sup>25</sup>.

Z kolei rodzice klasy robotniczej w mniejszym stopniu podejmują działania kształtujące jeszcze przed okresem szkolnym. Nie oznacza to, że ich zaangażowanie jest znikome, ale w mniejszym stopniu przygotowują dzieci do zadań szkolnych, co już na starcie stwarza dysproporcję posiadanego kapitału. Dodatkowo pochodzenie klasowe umacnia nierówność, ponieważ dzieci robotników ze względu na zamieszkiwanie w mniej uprzywilejowanych dzielnicach trafiają do słabszych szkół<sup>26</sup>.

Warto podkreślić związek między wykształceniem rodziców, a rozwojem dzieci i wpływającymi z tego korzyściami. Zwykle wyższe wykształcenie rodziców w znacznym stopniu determinuje ich stosunek do edukacji i wpływa na poziom aspiracji. Rodzice z wyższym wykształceniem lepiej przygotowują dzieci do szkoły pod względem poznawczym, a ponadto wyrabiają nawyki obcowania z dobrami kultury (kina, teatru, literatury, muzea). Z kolei rodzice o niskich kwalifikacjach zawodowych i z niskim wykształceniem mają trudności ze wzbudzeniem zainteresowania nauką u dzieci, motywowaniem ich i rozwijaniem zainteresowań, co przekłada się na efektywność ucznia w szkole. Rodzice z wyższym wykształceniem zwykle w sposób świadomy korzystają z dóbr kultury i naturalnie wprowadzają je w świat dziecka.

Podsumowując warto wskazać na fakt, że rodzice z wyższym wykształceniem wiedzą jak ukierunkować karierę dziecka. Sami bowiem przeszli tę drogę, stąd łatwiej im zaprojektować ścieżkę edukacyjną potomka. Kryteria rekrutacji

21 A. Wachowiak, J. Frątczak, *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2004, s. 110-111.

22 M. L. Kohn, *Klasa społeczna a relacje dziecko-rodzice*, Kielce 2000, s. 213-216.

23 W. Nowak, *Świadomościowe modele życia rodzinnego rodziny klasy średniej*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1994, nr 6, s. 273.

24 T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010, s. 239-240.

25 T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011, s. 157-158.

26 T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne...*, dz. cyt., s. 158.

szkół niepublicznych (czynnik materialny, poziom kompetencji poznawczych) sprawiają, że skład społeczny uczniów jest dość zbliżony pod względem statusu społeczno-ekonomicznego. Jednocześnie szkoła dokonując selekcji doszkolonej poprzez naturalne (np. ekonomiczne) i zewnętrzne czynniki (np. proces rekrutacji) wybiera najlepszych. Homogeniczność grupy odbiorców szkół niepublicznych może przejawiać się właśnie w dobrach materialnych, dostępności do kultury czy poziomie posługiwania się językiem. Jednocześnie już na stracie, u progu formalnej edukacji, wybrani uczniowie (posiadający określone kompetencje takie jak czytanie czy liczenie) ukierunkowywani są na sukces edukacyjny. Edukacja; wykształcenie dzieci stanowi wysoką wartość dla rodziców z klasy średniej, którzy pragną przekazywać swój status.

#### BIBLIOGRAFIA

- [1] Bednarski H., *Szkolnictwo niepaństwowe – szansa czy zagrożenie polskiego systemu edukacyjnego*, „Pedagogika Pracy” 2000, nr 37.
- [2] Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- [3] Dumowska B., *Edukacja autorska a szkołach publicznych w Polsce*, Kraków 2003, s. 31.
- [4] *Deklaracja Programowa Społecznego Towarzystwa Oświatowego*, 1989.
- [5] Gmerek T., *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczne (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintiasa)*, [w:] Gmerek T. (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003.
- [6] Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011.
- [7] Jung-Miklaszewska J., Rusakowska D., *Szkoły społeczne in statu nascendi*, Warszawa 1995.
- [8] Putkiwicz E., Wilkomirska A., *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, Warszawa 2004.
- [9] Key E., *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005.
- [10] Kłoskowska A., *Teoria socjologiczna Pierre’a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- [11] Kościelniak M., *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków 2004.
- [12] Kohn M. L., *Klasa społeczna a relacje dziecko-rodzice*, Kielce 2000.
- [13] Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- [14] Nowak W., *Świadomościowe modele życia rodzinnego rodziny klasy średniej*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1994, nr 6.
- [15] Przyborowska B., *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń 1997.
- [16] Szymański M. S., *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3.
- [17] Sawiński Z., *Kto posyła dzieci do szkół niepublicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 1-2 (151-152).
- [18] Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
- [19] Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, różnicowanie*, Warszawa 2010.
- [20] Wachowiak A., Frączak J., *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2004.
- [21] Zahorska M., *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa 2002.
- [22] Zawistowska A., *Horizontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Warszawa 2012.
- [23] Zbróg Z., *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011.