

Anna Odrowąż-Coates, Justyna Stańczak

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Strategie edukacyjne rodziców z klas średnich w Polsce i Arabii Saudyjskiej

ABSTRACT: Educational strategies of middle class parents in Poland and in Saudi Arabia

In the ever changing socio-economic reality, reflexive parenting, oriented at gaining or maintaining certain family status, requires the taking of responsible educational decisions. It is interesting to explore how conscious parents are about the role of education in the process of a social system's reproduction. Amongst middle class parents, a specific tendency to rational investment in the future of their children and careful strategic planning of educational biographies may be observed. The authors want to crystallize this phenomenon and shed new light on the subject of 'middle class children'. In the following discussion, the diverse examples of Poland and Saudi Arabia are used.

KEYWORDS: system reproduction, educational biography, 'Habitus', status.

Ustanawianie hierarchii społecznych i ich reprodukcja wydaje się opierać na hierarchii uzdolnień, talentów i umiejętności wytwarzanych i ratyfikowanych przez sankcje społeczne; innymi słowy przez konwersję hierarchii społecznych w hierarchie akademickie. System edukacyjny spełnia funkcje legitymizacyjną, która staje się niezbędna do podtrzymania „porządku społecznego” w sytuacji ewolucji stosunków władzy między klasami, zmierzającej do pełnego wykluczenia narzuconej hierarchii, opartej na okrutnych, bezdusznych formach afirmacji stosunków władzy... (Bourdieu 1973, s. 84)

Inwestycja w edukację a utrzymanie „habitusu”

Podążając śladami *Bourdieuowskiej* reprodukcji systemowej utrwalanej poprzez system edukacji, odpowiadający kapitałowi kulturowemu klas średnich (Bourdieu 1991, 1998), można pójść o krok dalej i zastanawiać się nad refleksyjnością rodziców klas uprzywilejowanych pod względem strategiczne-

go planowania przyszłości swoich dzieci. *Działania oparte na refleksji polegają na rozważaniu możliwie wielu uwarunkowań i konsekwencji sytuacji, w której się znaleźliśmy lub też problemu, który rozwiązujemy. [...] Przeciwnością takiego myślenia i działania jest [...] postępowanie rutynowe, bądź impulsywne...* – pisze Perkowska-Klejman (2011).

W Wielkiej Brytanii, oraz USA istnieją tendencje klasy średniej do zakupu nieruchomości dyktowanego nie bliskością zatrudnienia, a dostępem do jak najlepszych szkół dla swoich dzieci. Można to zauważyć w dyskusjach towarzyskich oraz na blogach i forum internetowych, oraz przeglądając oferty sprzedaży nieruchomości zorientowane na reklamę prestiżowych szkół. Jednocześnie, inwestycja w wykształcenie dzieci jest strategią dla awansu społecznego. Jest ona szczególnie dostrzegana przez pokrzywdzone grupy rasowe (Vincent i in. 2012), czy etniczne, zwłaszcza w przypadku narodowości o wysokim poziomie etosu pracy (np. emigranci z Indii). Edukacja jest sprawdzoną drogą wyjścia ze stanu biedy i marginalizacji (Galor, Bittner 2012). Ubodzy emigranci zarobkowi, szczególnie w pierwszym pokoleniu, odkładają każdy zarobiony funt na jak najlepsze wykształcenie swoich dzieci. Dzieci zrodzone na obczyźnie zyskują wyższe wykształcenie na dobrych uczelniach o wieloletniej tradycji i często uzyskują stypendia i wyróżnienia za pilność i doskonałe wyniki. A wszystko to dzięki presji społecznej i rodzinnej, oraz zinternalizowanym wysokim aspiracjom, ciężkiej pracy i możliwościom finansowym uzyskanym z wyrzeczeń ich rodziców. Dzięki uzyskanej w wyniku studiów prestiżowej i dobrze płatnej pracy awansują do klasy średniej i ugruntowują swoją pozycję inwestując we własne dzieci. Ta możliwość jest znacznie ograniczona w przypadku emigrantów ekonomicznych z krajów rozwijających się do Arabii Saudyjskiej. Tylko w nielicznych przypadkach mają oni szansę posłać swoje dzieci do tamtejszych szkół. Najczęściej finansują naukę swoich dzieci w kraju pochodzenia. Stąd ograniczona możliwość ich awansu społecznego i poprawy bytu ich dzieci w warunkach podziałów etniczno-kulturowych królestwa.

Bronfenbrennerowska teoria bioekologicznych systemów socjalizacyjnych odnosi się do szerszych kontekstów rozwoju indywidualnego (Bronfenbrenner, Morris 2006). Te konteksty z włączeniem mikro struktur jak rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, jak i makro struktur typu: kultura, media, religia, czy polityka, zdaniem Bronfenbrennera, wspólnie oddziałują na jednostki (Addison 1992). W zgodzie z tymi założeniami można zauważyć, że model człowieka sukcesu, kształtowany w mediach i otoczeniu jednostki może wpływać na programowanie dzieci. Będą one dążyć do jego osiągnięcia mimo, że jego pełna realizacja możliwa będzie jedynie dla nielicznych i uprzywilejowanych. Zorientowani na sukces rodzice, dążyć będą do pozytywnego wzmocnienia

szans swoich dzieci na osiągnięcie zamierzonego celu, tym samym chroniąc je przed dewiacyjną rozbieżnością między aspiracjami, a możliwością ich realizacji. Jakkolwiek, mogą oni również wpływać na niekorzystne podsyćanie tych nierealistycznych aspiracji, jeśli ich strategia edukacyjno wychowawcza nie nadąża za zmianami na rynku pracy i na drabinie społecznej. Zdaniem Brenfenbrennera wpływ szerszego kontekstu na wychowanie i wykształcenie jest bardziej widoczny w okresach zmiany i rozwoju. E.A. Ross, w opublikowanej w 1896 roku pracy traktującej o mechanizmach kontroli społecznej scharakteryzował socjalizację jako proces *...formowania uczuć i pragnień jednostek tak, aby odpowiadały one zapotrzebowaniom grupy* (Tillmann 2005, s. 33). Potrzebą rodziny może być pragnienie podtrzymania wysokiego statusu społecznego swoich członków i przedłużenie pozycji swojego rodu. Tym samym dzieci z klas „uprzywilejowanych”, mogą charakteryzować się wysokimi ambicjami zawodowymi i planami własnego rozwoju, kształtowanymi od najmłodszych lat. Działający rodzice angażując się w kształtowanie rozmaitych zjawisk konstytuujących tkankę społeczną, nie czynią tego wszelako z altruistycznych pobudek (Ritzer 2005, s. 145). Według badacza natura ludzka jest przesiąknięta egoizmem i jeżeli aktorzy nie posiadliby władzy nad owymi egoistycznymi popędami, mogłyby one zagrozić im samym i w konsekwencji istnieniu całych społeczeństw. Zapanować nad nimi można jedynie dzięki przestrzeganiu zasad wspólnej moralności. Durkheim podkreślał, że uspołecznienie to proces, podczas którego aktor przyswaja zwyczaje grupy dzięki czemu zdobywa fizyczne, intelektualne ale także – i to było dla badacza najistotniejsze – moralne kwalifikacje, konieczne, aby mógł funkcjonować „na arenie teatru życia codziennego” (Ritzer 2005, s. 144–146). System kontroli społecznej składa się z subtelnych i zróżnicowanych mechanizmów, które dzielimy (za Szczepańskim) na psychospołeczne i materialno-społeczne, przy czym podział ten jest nieostry. Mechanizmy psychospołeczne to w zasadzie wspomniana już samo-kontrola, będąca między innymi swoistym oddźwiękiem kontrolowania zachowań innych osób (Sztompka 2004). Samokontrola pozwalająca na inwestycję w siebie i zaangażowanie w rozwój, mimo pokusy „błogiego nic nie robienia”, czy spędzenia czasu na przyjemnościach. Z założenia, lenistwo odkładane jest na później na czas „zbiorów”, kiedy udana inwestycja w siebie zaowocuje pozycją pozwalającą na wysługiwanie się innymi (Sztompka 2004).

Do podstawowych przejawów kontroli społecznej należy proces instytucjonalizacji, narzucający wzory postępowania i proces socjalizacji. Są to elementy kontroli wewnętrznej. Dopiero kiedy zawodzi kontrola wewnętrzna. Konieczne staje się zastosowanie mechanizmów kontroli zewnętrznej, operujących systemem sankcji, czyli kar i nagród (Szacka 2008, s. 163–164). Nagrodami

i karami motywującymi dzieci i młodzież do wkładu pracy w naukę, w krajach zachodnich, mogą być zadowolenie i pochwała rodziców, zakup kosztownych gadżetów, albo wręcz zagrożenie wydziedziczeniem i odcięciem od wsparcia finansowego rodziny. W Arabii nie do pomyślenia jest zaprzestanie wspierania finansowego dzieci, które nie podjęły pracy, czy to z lenistwa, czy to z braku możliwości w tym zakresie. Szczególnie, że utrzymuje się fatalistyczne przekonanie, o tym, że wszystko jest w rękach Allacha i że to On w całej rozciągłości decyduje o tym jak powodzi się potomkom Saudyjczyków. Różnica, pomiędzy klasami pracującymi, a klasami „panującymi” jest taka, że warstwy uprzywilejowane inwestują w „pomoc losowi”, podczas gdy przeciętni obywatele Arabii zdają się na przypadek i los zgotowany dla ich dzieci przez Boga. Niniejszym rodzice z klas „uprzywilejowanych” przekonani są o swojej mocy sprawczej i o wpływie na przyszłość swoich dzieci. Wkład rodzicielski, ich własne zaangażowanie i nakłady finansowe pozwalają im racjonalnie przewidywać pozytywne efekty tych działań (por. Bandura 1997).

Strategie rodziców polskich klas średnich

Rodzina odgrywa kluczową rolę w kreowaniu przyszłości dziecka – wpływa na nią poprzez dokonywanie wyborów pożytecznych oraz odrzucanie szkodliwych, wyłaniających się spośród niezliczonej liczby możliwości. Choć różna, występuje ona we wszystkich historycznie znanych typach społeczeństw i kultur. Rodzice z klasy średniej – obdarzeni określonymi kompetencjami, prezentujący konkretne podejście do wartości wykształcenia oraz określone sposoby postrzegania świata, siebie samych, rzeczy istotnych i mało ważnych, współtworzą w rezultacie biografie edukacyjne swoich dzieci, projektują ich kariery, determinują ich losy oraz szanse życiowe (Segiet 2010, s. 471). Według Franciszka Adamskiego *...można bez przesady powiedzieć, że także dzisiaj, bez względu na system społeczno-polityczny, gospodarczy, czy stopień rozwoju cywilizacyjnego społeczeństwa, pozycja społeczna zajmowana przez rodziców, ich wykształcenie i stan posiadania są czynnikami decydującymi o karierze życiowej dziecka* (2002, s. 42). Jak zauważa Barbara Smolińska-Theiss, w Polsce grupa ta jest *...reprezentantem nowej, zmieniającej się – po przewrocie politycznym – struktury społecznej, nośnikiem innych wartości, norm, zasobów i reguł działania, oraz, że w tej grupie pojawiają się odmienne, specyficzne wzory socjalizacji, plany i wybory edukacyjne...* (2008, s. 430).

Każdy rodzic pragnie, aby jego dziecko odniosło w życiu sukces. Wielu badaczy zwraca jednak uwagę na to, że rodzice klasy średniej bardziej świadomie i intensywnie poszukują strategii edukacyjnych, które umożliwiłyby ich

dzieciom osiągnięcie życiowego i zawodowego sukcesu. Dobrze ilustruje to zjawisko Pierre Bourdieu (2005) opisując sytuację klasy średniej poddanej niezwykle silnej presji sprostaną normom kulturowym, w toku historii narzuconym i wciąż podtrzymywanym przez klasy wyższe (we współczesnej Polsce utożsamiane z elitami polityki, akademii, mediów i biznesu). Członkowie klasy średniej zdają sobie sprawę z wpływu tego co Bourdieu nazywa kapitałem kulturowym (wiedzy, wykształcenia, umiejętności społecznych, kompetencji językowych i innych składników habitusu, które uzewnętrzniają się w codziennym zachowaniu) – na życiowe szanse jednostki. Dlatego pragnąc dla własnych dzieci awansu społecznego uwzględniają w myśleniu o ich przyszłości, oprócz aspiracji ekonomicznych, także kulturowe i edukacyjne.

Jak argumentuje Bourdieu, szczególną rolę w zdobywaniu społecznej pozycji (a zarazem dla uczestnictwa w kulturze wysokiej, czy społeczeństwie obywatelskim) – ma umiejętność wydawania sądów estetycznych. Na nabywanie tej newralgicznej kompetencji ma wpływ edukacja. Jednak kluczowa jest tu także rola długotrwałej socjalizacji w rodzinie. Wdraża ona kolejnym pokoleniom – szczególnie we wczesnych latach życia – określone wartości. Jak również, tworzy i formuje ich habitus, wskazując jednocześnie mechanizmy i szanse awansu społecznego.

Bourdieu wnikliwie analizuje proces awansu społecznego. Pomimo, że sugeruje istnienie opozycji pomiędzy kapitałem kulturowym a ekonomicznym, z jego teorii wynika, że całkowite odcinanie się od pieniędzy też jest błędem. Otóż kapitał kulturowy i kapitał ekonomiczny są ze sobą powiązane. Jak zauważa Tomasz Gmerek – *...ludzie podporządkowują się aktualnie funkcjonującym – wyznaczanym przez decyzje ekonomiczne – trendom* (Gromkowska-Melosik, Gmerek 2008, s. 34). A co ważniejsze, nabywanie kapitału kulturowego jest uzależnione od dysponowania dostatecznym kapitałem finansowym. W świetle teorii Bourdieu, posiadanie kapitału monetarnego *...uwalnia od ekonomicznej konieczności i pozwala na oddawanie się działaniom pozbawionym funkcji praktycznych, mających cel w sobie samych, a więc inwestowaniu w kapitał kulturowy* (Zarycki 2009, s. 18). Zatem, rodzice myśląc o przyszłości swoich dzieci pamiętają o obydwu czynnikach.

Polska w której żyły poprzednie pokolenia, zmieniała się relatywnie wolno. Młódzież miała poczucie większej stabilności. Dziś życie w niej wiruje coraz szybciej. *Każdego dnia pojawiają się (i wkrótce znikają bez śladu) nowe dyskursy, nowe idee i ideologie, nowe mody [...], nowe wersje tożsamości...* (Melosik 2005, s. 16). Jednak – jak twierdzi Zbyszko Melosik – współczesna młódzież nie ma poczucia zagubienia w obliczu permanentnej zmiany. Posiada ona zdolność, czy wręcz nawyk przystosowywania się do niej. Wobec te-

go, wybory edukacyjne rodziców i dzieci w owej rzeczywistości społecznej są środkiem do osiągnięcia sukcesu życiowego. Dzieci coraz częściej traktowane są jako skarb oraz żywa inwestycja rodziców, którzy pamiętając własne skromne dzieciństwo i trudy „dorabiania się”, pragną aby ich potomkowie mieli lepiej i łatwiej.

Jak wykazała przeprowadzona w 2011 roku *Diagnoza Społeczna* (www.diagnoza.com), aż 69% rodziców, niezależnie od wykształcenia i miejsca zamieszkania, chciałoby aby ich dzieci zdobyły tytuł magistra. Panuje zatem powszechny i rozbudzony apetyt edukacyjny. Poprawiają się w polskim społeczeństwie warunki materialne: jak pokazują wyniki badań CBOS (www.cbos.pl), Polacy oceniają je najczęściej jako raczej dobre (41%); podobnie oceniają swój „poziom życia” (raczej dobry: 42%). Na ocenę warunków materialnych oraz poziomu życia wpływa wykształcenie, wiek oraz sytuacja zawodowa. Częściej zadowolone w tych obszarach deklarują młodsi – uczniowie i studenci – oraz osoby lepiej wykształcone. Co więcej, według raportu Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku (www.stat.gov.pl), rodziny z jednym dzieckiem stanowią 47% ogółu. Jedno dziecko pozwala na większą koncentrację na jego osiągnięciach. Powyższe dane stanowią szkic obecnej sytuacji społeczeństwa, gdzie pojawił się nowy model edukacyjny.

Współcześni mieszczańscy z klasy średniej, kierowani dobrymi chęciami, od wczesnych lat starają się inwestować w dzieci, aby zapewnić im szczęśliwe życie i „szklarnianą” przyszłość. Kreśląc im ów swoisty scenariusz życia próbują pogodzić w planie edukacyjnym kolejne przydatne umiejętności. Wysoko na liście znajduje się nauka języków obcych: dziś bez ich znajomości, człowiek jest przecież „nikim”. Obowiązkowo angielski i niemiecki lub francuski (ułatwi znalezienie pracy w inwestujących w Polsce firmach lub w instytucjach unijnych) oraz, wypadałoby, dodatkowy, najlepiej jakiś egzotyczny, na przykład chiński lub arabski (potężne gospodarki – z dzieci wyrosną potężni biznesmeni). Ponadto w planie edukacyjnym muszą znaleźć się elitarne zajęcia sportowe jak golf, joga, squash, sztuki walki lub jazda konna. Następnie, dalekie podróże – najlepiej związane z nauką języków obcych lub doskonaleniem jazdy na nartach. Nie można zapomnieć też o korepetycjach, żeby dziecko utrzymało dobre oceny. Trzeba wreszcie znaleźć miejsce na eleganckie hobby, najlepiej związane z muzyką, teatrem i sztuką. Nie do końca wiadomo, które z tych rzeczy pozwolą dziecku „zaistnieć” (Nieżgoda 2003).

Nie pozostaje w tym wszystkim wiele miejsca na bez troskę i przypadek. W reżimie współczesnego „dzieciocentryzmu” odczuwana jest bowiem presja na szczególny rodzaj dość precyzyjnie określonych wartości społecznych – takich jak zawodowy sukces i odpowiedni poziom konsumpcji.

Czasy przyspieszających przemian wnoszą ze sobą element otwartości, nowych możliwości, ale także wzrastającą niepewność: ...*doświadczenia dorosłych nie stanowią już żadnej gwarancji wyboru dobrej strategii życiowej* (Segiet 2010, s. 471). Być może tutaj ma źródło rodzicielska „nadopiekuńczość”, czyli wychowywanie dzieci podyktowane intensywnym niepokojem o ich przyszłość. Rodzice uwikłani w taki sposób myślenia precyzyjnie „programują” przyszłość swoich dzieci narzucając im scenariusz dnia codziennego. Dziecko jawi się tu jako plastyczny materiał, zestaw konstrukcyjny do tworzenia powszechnie obowiązującej biografii zorientowanej na sukces. Wreszcie, ono samo wyrasta w przekonaniu, że jest inwestycją. Pewne siebie, jak również swojego sukcesu.

Edukacja staje się dziś znaczącą inwestycją rodzinną. Wzrasta koszt wychowania dziecka ponoszony bezpośrednio z portfeli rodziców. Z analiz Centrum im. Adama Smitha, Urzędu Komisji Nadzoru Finansowego oraz CBOS wynika, że wychowanie dziecka do 20 roku życia w Polsce kosztuje rodziców około 200 tysięcy złotych. Orientacyjne koszty na najwyższym poziomie sięgają około 500 tysięcy. Wymiernych wartości nabiera więc kategoria „drogie dzieci”.

Inwestycja w dziecko jest naturalną koniecznością. Rodzice ambitni, zapobiegawczy, aspirujący i z możliwościami finansowymi wiedzą, że warunkiem sukcesu są zaprojektowane przez nich „iście królewskie” biografie edukacyjne. Dzięki temu wyłania się nowa kategoria dzieci, które Waldemar Segiet nazywa *family-made-men* – dziećmi całkowicie stworzonymi przez swoich rodziców. Ideał *self-made-man*, czyli człowieka, który wszystko osiągnął sam (zaczynając od skromnych początków, po przejściu przez twardą szkołę życia i bez wsparcia społeczno-ekonomicznego rodziny) okazuje się mitem (zob. Parsons 1969), ponieważ dzieci, w zależności od klasy społecznej, do której należą ich rodzice, zostają w coraz większym stopniu przypisane do określonej ścieżki edukacyjnej.

W społeczeństwach, w których wprowadzono powszechny obowiązek szkolny, umowa społeczna przemieniła się w kontrakt pedagogiczny. To rodziny z jakich pochodzą dzieci, instytucje edukacyjne do jakich uczęszczają i grupy towarzyskie w jakich przebywają wyznaczają ich karierę społeczną. Świadomość rodziców, że wypełnianie obowiązków szkolnych to także realizowanie zakładanego przez szkołę i przez nich samych systemu aspiracji, wyobrażeń na temat tego, co przydaje się w życiu, i czym jest dobry zawód. Spełnienie tych warunków sprzyja możliwości przekształcenia zdobytej w szkole wiedzy i umiejętności w kapitał, który może mieć wpływ na szanse na rynku pracy i umocnienie swojej pozycji w hierarchii społecznej.

Oznacza to, że szansa na osiągnięcie wysokiej pozycji społecznej (ewentualnie także awans społeczny) w dużej mierze uzależniona jest od pochodze-

nia klasowego oraz nastawienia wobec szkoły i edukacji. Bogactwo w kapitały zwiększa szansę na powodzenie czy wręcz „skazuje” na wygraną w grze, którą rządzą reguły hierarchii dóbr symbolicznych i gdzie *większe szanse mają zawsze uczestnicy dysponujący [wyższym - dop. auterek] kapitałem kulturowym* (Jacyno 1997, s. 110).

Tak więc, można uznać, że nakreślenie dla dziecka scenariusza życia staje się w pewnych warstwach społecznych w zasadzie obowiązkiem rodziców *per se* (Segiet 2010, s. 474). Odrabianie lekcji razem z dzieckiem, wybieranie dodatkowych zajęć, pilnowanie, żeby mu się nie nudziło, a czas wolny spędzało w towarzystwie dzieci z podobnego środowiska, składa się na „czas dobrej jakości”. Dziecko wymaga bowiem uwagi, czasu i pieniędzy.

Jak zauważa Diane Reay (2005) współpraca między rodzicami a nauczycielami staje się coraz bardziej oficjalna. Rodzice stają się bardziej ośmieleni w byciu nie tylko „klientami” systemu edukacyjnego, ale również aktywnymi podmiotami w „produkcji” wykształconych dzieci. Stają się współ-edukatorami, pracującymi razem z nauczycielami, a zwykle także niezależnie od nich. W dzisiejszych czasach powierzenie edukacji dzieci tylko szkole uznawane jest za relikwyt dawnych czasów lub wręcz za złe wywiązywanie się z opieki rodzicielskiej.

Warto również zauważyć, że sama szkoła prowokuje do takich zachowań, coraz bardziej licząc na to, że część obowiązków szkoły, zostanie zaspokojona poprzez zajęcia pozalekcyjne. Panuje zwiększone zaufanie do rodziców i wręcz oczekiwanie od nich dużej aktywności odnośnie edukacji dzieci.

Ponadto, pedagogowie zdają sobie sprawę z tego, że wpajanie dzieciom przez rodziców określonych zasad, wartości i zachowań, nawet przy najlepszych chęciach, ma swoje ograniczenia – przynajmniej w równym stopniu liczą się bowiem koledzy. Stąd wynika chęć rodziców, żeby ich dziecko obracało się w kręgu znajomych z podobnego środowiska. Rodzice zasilający wyższe klasy społeczne często umieszczają swoje dzieci w lepszych szkołach, nieraz umiejscowionych w bardziej prestiżowych dzielnicach, żeby to zagwarantować.

Jak już wspomniano, Gary Robson i Tim Butler (2001) w raporcie ze swoich badań nad londyńską klasą średnią podają, że aż 76% rodzin rozważało w momencie prowadzenia badań przeprowadzkę ze względu na dostęp do prestiżowych szkół, a 8% właśnie się przeprowadzało. Co więcej, większość małżeństw, jeszcze przed pojawieniem się dziecka, wybierało miejsce stałego zamieszkania z myślą o dobrych szkołach. Brytyjski „The Sunday Times” (2003) w dodatku „Power Parent” zaleca swoim czytelnikom posiadającym dzieci w młodszych klasach szkolnych, aby już teraz zaczęli zastanawiać się nad wyborem dla nich szkoły średniej, a tym samym rozważeniu przeprowa-

dzenia się, żeby dzieci jak najszybciej mogły przebywać w doborowym towarzystwie. Dodatkowo ilustruje to fakt, że świadome budowanie biografii edukacyjnej dziecka, inwestowanie w jego edukację, jest uzależnione od wielkości kapitału ekonomicznego i kulturowego rodziców.

Ponadto, rodzice inwestujący w tak szeroko rozumianą edukację dziecka mają świadomość, że dyplom ukończenia szkoły nie zapewnia już pożądanej pozycji społecznej, nawet dyplom akademicki nie jest przepustką do zajęcia odpowiedniego szczebla na drabinie społecznej. Najlepiej widać to w rosnącej liczbie bezrobotnych absolwentów szkół wyższych, szczególnie wśród kończących kierunki humanistyczne. Stopa bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych w I kwartale 2012 roku wyniosła 21,3% i wzrosła ona o 3 punkty procentowe w stosunku do kwartału poprzedniego (www.stat.gov.pl). Dzieje się tak, ponieważ w ostatnich latach można zaobserwować masowość kształcenia na poziomie wyższym. Stopa skolaryzacji netto zwiększyła się w ciągu ostatnich dwóch dekad z 12,9% na 52,7%, dzięki rozbudowie płatnych studiów komercyjnych (Borowicz 2012). Niestety, jak zauważa Mieczysław Malewski, oznacza to spadek jakości kształcenia oraz ...*malejącą wartość rynkową akademickich dyplomów* (2011, s. 112).

Dlatego, rodzice którzy chcą zapewnić swoim dzieciom awans społeczny, wykraczają poza formalny wymiar kształcenia, m.in. poprzez poznanie i rozwój, a co za tym idzie zdobycie szerszej wiedzy i umiejętności. Co zapewne ułatwi zdobycie prestiżowego zawodu i zapewni wysoka pozycję w społeczeństwie.

Ponadto, według Anny Gizy-Poleszczuk wspomniana „inwestycja” w dziecko przybiera funkcję reprodukcyjną – traktuje ona wykształcenie potomka, jako drogę do reprodukcji pozycji rodziny w strukturze społecznej. Dzieje się tak poprzez zachowanie ciągłości w przekazywaniu kolejnemu pokoleniu pełnego zakresu kapitałów. Tym samym, przekazywane są władza i przywileje, które rodzina osiągnęła, lub jeszcze wcześniej odziedziczyła po przodkach (Bourdieu 1976).

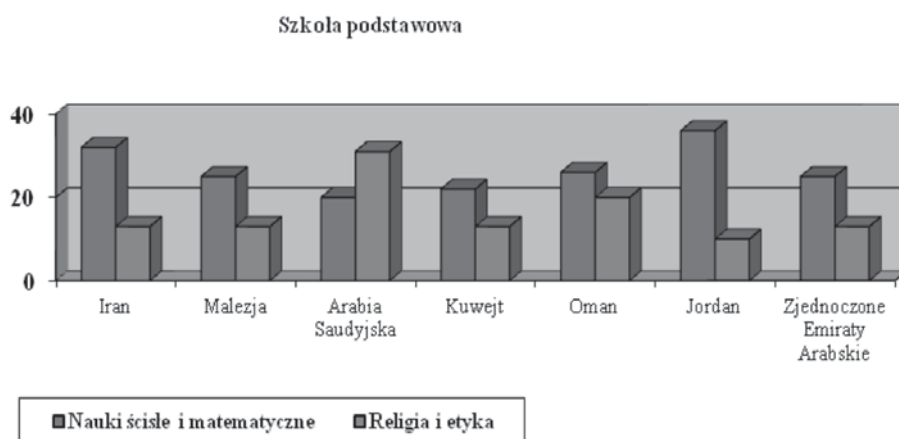
Jak zauważa Giza-Poleszczuk, rodzina zawsze dąży do utrzymania, wzmocnienia oraz zwiększenia posiadanych kapitałów, które pozwalają jej zachować miejsce w hierarchii społecznej. *Zabezpieczenie dziedzictwa przybiera tu postać walki o społeczną dystynktywność. Dziedziczenie klasy wymaga nie tylko przekazania kapitału produkcyjnego, ale również specyficznych umiejętności, [a także nawyków i motywacji – dop. autorek] umożliwiających efektywne jego wykorzystanie: dlatego, jak wskazują wszyscy badacze okresu „triumfu rodziny”, dziecko – jego rozwój moralny i kształcenie, stanęło w centrum rodziny. Zabezpieczenie dziedzictwa przybiera tu postać walki o jakość dziecka* (2005,

s. 264–265). Zatem rodzice mogą oczekiwać także takiego, „długoterminowego zwrotu z inwestycji”.

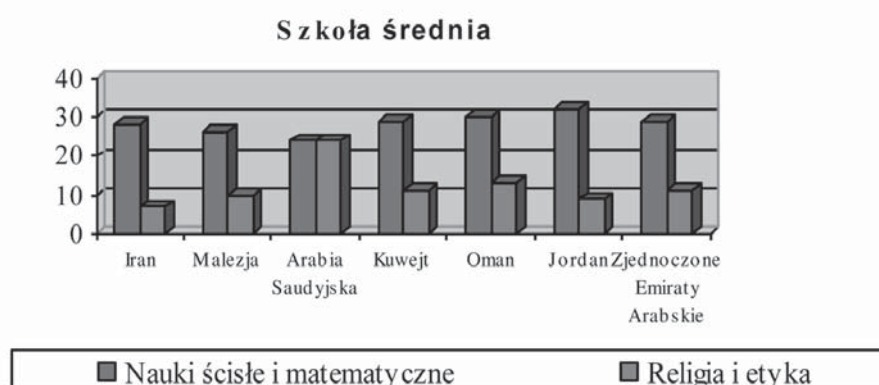
Specyficzny przypadek Arabii Saudyjskiej

Wyższe wykształcenie staje się coraz bardziej uzależnione od wpływów przedsiębiorców, dyktujących wymogi absolwentom poprzez sterowanie rynkiem pracy w sektorze prywatnym. Uniwersytety stają się instytucjami produkcji siły roboczej. Niektórzy ekonomiści, jak na przykład Barnett (2000, 2003), Rust (2001) i Harvey (2002) uważają to za pozytywną zmianę wspomagającą wzrost gospodarek narodowych i podnoszącą jakość kształcenia. Król Abdullah, pozwalając na częściową prywatyzację, stworzył niewielką enklawę w przestrzeni politycznej dla liberalizujących się elit, obarczając je ciężarem zainicjowania kontrowersyjnych reform, unikając tym samym potrzeby własnej konfrontacji z interesami religijnymi. Częścią uczenia się w nowych warunkach rynkowych i nauczania powinno być wyposażanie absolwentów w praktyczne umiejętności potrzebne w przyszłej pracy, a nie tylko w wiedzę teoretyczną. To stoi w sprzeczności z Saudyjskim państwowym systemem edukacji, który dużą uwagę przykładają do mało praktycznych przedmiotów teologicznych. Dzięki wysokim dochodom ze sprzedaży ropy i licznym planom modernizacji kraju, Królestwo Arabii Saudyjskiej jest jedną z najszybciej wzrastających gospodarek. W porównaniu z pozostałymi krajami Zatoki Arabia Saudyjska ponosi największe nakłady na edukację. W latach 1980–2005, Królestwo przeznaczało 6,9% PKB na inwestycję w edukację. Wielka Brytania wydaje 5,1 a USA 5,6% PKB. Nakłady na szkolnictwo w Arabii nie przekładają się na wyniki w rankingu międzynarodowym, gdzie pod względem wzrostu poziomu edukacji (Education Development Index (EDI)), Arabia zajmuje dopiero 97 pozycję, znacznie niższą niż pozostałe kraje arabskie (jak np. Zjednoczone Emiraty), mimo największych nakładów finansowych. Stale wzrasta liczba uniwersytetów i szkół średnich (Al-Naeem 2002). Jednym z wyzwań jest scentralizowany system edukacji, który przede wszystkim skupia się na podtrzymywaniu postaw religijnych, moralnych, a dopiero w drugiej kolejności na rozwoju intelektualnych i społeczno-ekonomicznych umiejętności studentów (Al-Karni 1990, 1994; Khateeb 1994; Sultan 1994; Al-Abdulla 2002). Priorytetem Strategii Rozwoju Edukacji, w 6 planie 1995–2000, było w skrócie modyfikowanie i modernizowanie edukacji, ale w zgodzie z islamskim prawem szariatu, w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby społeczeństwa i rozwoju. Podobnie brzmiały założenia kolejnych planów w latach 2000–2012. Zdaniem wielu saudyjskich naukowców, światowy rozwój nauki i technologii oraz umiędzynarodowienie

szkolnictwa wyższego pozostawia szkolnictwo saudyjskie w tyle za konkurencją. Porażka sprowadza się do nieadekwatności wykształcenia z umiejętnościami wymaganymi w pracy. W 1998 głównymi kierunkami oferowanymi „maturzystom” były: edukacja 35%, nauki humanistyczne 22%, studia islamistyczne 15%, administracja i ekonomia 7%, nauki biologiczne 7%, inżynieria 6%, medycyna 4%, rolnictwo 1%, nauki społeczne 1% i inne 1%. Poniższe wykresy (1 i 2) pokazują przykładowy rozkład profilu nauczania w szkołach publicznych, poprzez procentowy udział przedmiotów ścisłych i przedmiotów religijnych w wybranych krajach islamskich w 2002 roku. Jak widać Arabia prowadzi pod względem przewagi przedmiotów religijnych.



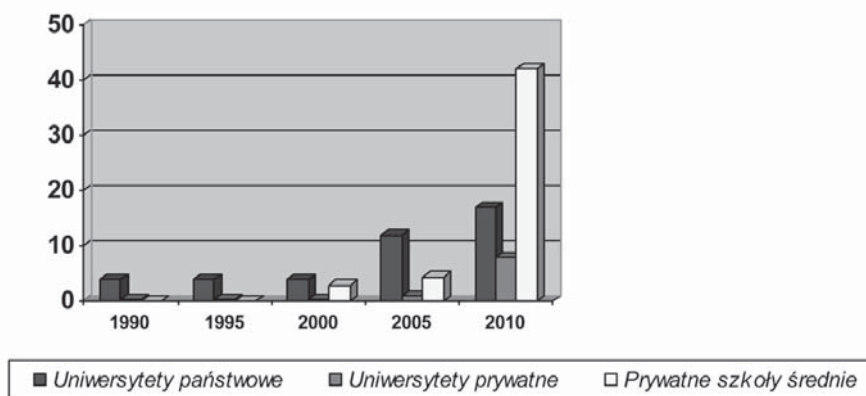
Wykres 1. Rozkład profilu nauczania w szkołach publicznych – szkoła podstawowa
Źródło: Booz & Company Ideation Center analysis 2007 na podstawie danych UNESCO (www.uis.unesco.org)



Wykres 2. Rozkład profilu nauczania w szkołach publicznych – szkoła średnia
Źródło: Booz & Company Ideation Center analysis 2007 na podstawie danych UNESCO (www.uis.unesco.org)

W rezultacie, tradycyjnie zorientowane programy nauczania nie produkują absolwentów o pożądanym kwalifikacjach. Jak donosi Leigh No-

lan, w najnowszym dostępnym raporcie na temat edukacji, przeprowadzonym przez niezależną organizację międzynarodową „Brookings International”, w Arabii Saudyjskiej, państwowe instytucje wyższego kształcenia są nadal całkowicie zależne od religijnej legitymizacji reżimu, oraz od imperatywów liberalizacji¹. W celu obejścia konserwatywnych kleryków muzułmańskich, Król powołał różnorodne peryferyjne ciała organizacyjne, jak na przykład założył całe miasteczka akademickie i partnerstwa międzynarodowe, gdzie za wysokimi murami możliwa jest reforma. To metoda dyskretnego wprowadzania zmian, od zaplecza i bez bezpośredniego zburzenia pozytywnych relacji z elitami religijnymi. Niezwykle trudna jest naprawa systemu szkolnictwa bez bezpośredniego podważania mocno zakorzenionych przekonań religijnych, płynących od znawców wahhabistycznej interpretacji Koranu. Bez takiego wyzwania, zdaniem Leigha, sukces reform nie jest możliwy i system edukacji, oraz gospodarka i mieszkańcy będą boleśnie odczuwać opieszałość zmian w szkolnictwie przez wiele lat.



Wykres 3. Prywatne i publiczne uczelnie wyższe i szkoły średnie

Źródło: na podstawie danych Saudyjskiego Ministerstwa Zdrowia i Edukacji MoHE, CDSI 2011.

Al-Ajmi w swoich badaniach nad King Saud University w Rijadzie (2003) dostrzegł, że z uwagi na stosunkowo nowy i bardzo szybko rozwijający się system nauczania, wymóg kooperacji decydentów i wszystkich uczestników procesu edukacji, jak również priorytet wysokiej jakości i pewności zatrudnienia, nie są możliwe do spełnienia na analizowanym przez niego etapie rozwoju kraju. To sprzyja tendencjom kształcenia młodzieży z zamożnych ro-

¹ Leigh Nolan, *Liberalizing Monarchies? How Gulf Monarchies Manage Education Reform*, Foreign Policy at Brookings, Brookings Doha Center Report, Washington, 2012.

dzin poza granicami kraju. Zdaniem analityka Al-Ajmiego, wyeliminowanie podziałów genderowych jest tu największym z wyzwań. Przeszkody w tym kierunku stoją w sprzeczności ze zmieniającymi się wymaganiami kształcenia wyższego, oraz nierozwiązywalnymi dylematami krajowych priorytetów religijnych. Czyż to nie paradoksalne, że Al Ajmi bada system edukacji swojego kraju, który spowodował, że on sam wybrał kształcenie w Wielkiej Brytanii i w USA. Swój doktorat zadedykował ojcu, Szejkowi Mansour Bin Joumahowi. Podobnie wyglądała sprawa doktoratu Abdulhamida Al Naeem i wielu innych dzieci zamożnych Saudyjczyków.

Niewątpliwie na krytykę systemu mogą sobie pozwolić tylko nieliczni i raczej poza granicami Królestwa. W tym klimacie, wykształcone zagranicą elity zauważają braki w saudyjskim systemie edukacji, podczas gdy absolwenci szkół państwowych są niemalże „skazani” ideologicznie i finansowo, na trwanie w „nierentownym” systemie krajowym (Al Ajmi, 2003). Klasy średnie, zamożni biznesmeni i naukowcy posyłają swoje dzieci do lokalnych zagranicznych szkół prywatnych, często już na etapie szkoły podstawowej, a co najmniej średniej i planują dla nich studia zagranicą. Dzieje się tak w przypadku dzieci obojga płci, choć istnieje rozbieżność zdań co do kształcenia córek poza granicami kraju. Studiowanie na Zachodzie sprzyja rozwojowi intelektualnemu kobiet i wyrwa je spod silnej kontroli społeczno-obyczajowej, kwestionującej zasadność dalszego kształcenia kobiet. Jakkolwiek, za granicami mogą czyhać na nie zagrożenia ideologiczne i moralne, oraz paradoksalnie po powrocie obniżone możliwości zamążpójścia. Te ostatnie, z uwagi na wątpliwości co do postaw moralnych kobiet studiujących z dala od sieci kontroli. Ojcowie, którzy nie posiadają synów, częściej zabezpieczają przyszłość swoich córek poprzez inwestycje w ich edukację. Wykształcone elity w sporach z konserwatystami religijnymi argumentują, że lepiej wykształcone matki, będą mądrzej wychowywać i przygotowywać do życia swoich synów, wspomagając ich rozwój i przyszły lepszy start. Klasy średnie i wyższe dostrzegają przewagę szkół prywatnych chociażby w tym, że ich curriculum jest często zgodne z modelem Amerykańskim, Brytyjskim lub Francuskim i uzyskane w ten sposób dyplomy mają wymierne zastosowanie przy kontynuacji nauki zagranicą. To otwiera rodzinom większe możliwości zastosowania planów awaryjnych w wypadku krwawego przewrotu politycznego, pozwalając na bezproblemowe funkcjonowanie i utrzymanie dotychczasowego stylu życia w nowym miejscu. Dostrzegają też korzyści z bardziej holistycznego podejścia do zdrowia i kreatywności poprzez obecność przedmiotów artystycznych i wychowania fizycznego w równej mierze dla dziewcząt jak i chłopców, co nadal nie jest spotykane w szkołach państwowych (Al Abdulla 2002).

Przeciętni obywatele na ogół nie posiadają takich aspiracji jeśli chodzi o córki. Kontynuację przez nie nauki postrzegają często jako stratę czasu i pieniędzy (Ahmed 1983). Są i tacy, którzy niechętnie posyłają córki do miejscowych szkół podstawowych, uważając, iż powinny być chronione w ścianach rodzicielskiego domu i ograniczać kontakt ze światem zewnętrznym (Ahmed 1991). Analfabetyzm wśród kobiet wynosił w Królestwie około 40% w 1993 roku i spadł do 21% w 2005 (Al Shaer 2007). Konserwatywni klerycy obawiają się upadku moralnego poprzez nadmierne „oświecenie” kobiet, które mogłyby domagać się poszerzenia swoich praw. Mają chyba rację, skoro to właśnie wykształcone księżniczki są najgorętszymi orędowniczkami zniesienia ograniczeń nałożonych na kobiety. W styczniu 2013, mimo licznych protestów, dopuszczono 30 kobiet do zasiadania w radzie państwowo-religijnej tzw. Szura, i przeważająca część z nich posiada stopnie naukowe doktora.

W wywiadach z 8 wysoko postawionymi członkami elit polityczno-ekonomicznych w Taif ustalono, że w ich oczach kształcenie zarówno córek jak i synów jest absolutnym priorytetem rodziny i rodzicielskim obowiązkiem. Ojcowie ci dostrzegali ogromną różnicę w nauczaniu języków obcych w szkołach prywatnych i zagranicą, dzięki kontaktom z naturalnymi mówcami, tzw. *native speakers*, czego brakowało w szkołach publicznych. Pośród elit kształcenie dzieci w znanych uniwersytetach typu Yale, Harvard, Oxford itp. jest kwestią dobrego smaku oraz rodzicielskiej przeczności. Wyposażenie dzieci w umiejętności potrzebne przyszłym liderom, przedsiębiorcom i politykom, jest realnie pożądane, gdyż z uwagi na swoje pochodzenie i koneksje klanowe, ich przyszłość w tych obszarach działania jest niemal pewna. Dzieci Saudyjczyków kształcone zagranicą najczęściej wybierają zarządzanie, studia biznesowe, medycynę i inżynierię (na podstawie analizy prac magisterskich i doktorskich dostępnych w sieci, próba objęła 670 prac, oraz wywiady z 124 Saudyjkami). Niektórzy przedstawiciele klas średnich, choć nieliczni się do tego przyznają otwarcie, „duszą się” w saudyjskiej atmosferze społeczno-kulturowej i przygotowują sobie otwartą furtkę do ucieczki. Jeden z przedstawicieli rodziny Al Turki, emerytowany generał i doradca ds. bezpieczeństwa kraju, przyznał, że wszystkie jego dorosłe dzieci, zarówno synowie jak i córki, mieszkają na stałe w Stanach Zjednoczonych, tam studiują i tam najprawdopodobniej rozpoczną karierę architektów, lekarzy, psychologów, psychiatrów i inżynierów. Turki był zdania, że wykształcenie, które można nabyć lokalnie nie gwarantuje zatrudnienia zagranicą, uznawał również, że restrykcje nałożone na kobiety nie sprzyjają ich rozwojowi, stąd decyzja o zapewnieniu dobrego startu dzieciom poza granicami kraju. Młodsze dzieci też zamierzał kształcić zagranicą pod okiem starszego rodzeństwa. Mimo ogromnych zasobów finanso-

wych i dużych wpływów („wasta”) na skalę narodową, Al Turki był zdania, że na Zachodzie jego dzieci czeka lepsza przyszłość. Sam był wychowankiem zachodnich uniwersytetów i instytucji wojskowych i dzięki temu miał dobre zdanie o edukacji pośród innej kultury, choć sam dość rygorystycznie przestrzegał zasad obowiązujących w jego otoczeniu. Słowo „rygorystycznie”, jest przesadzone, gdyż jego żona jeździła po ich ogromnej posesji własnym małym czerwonym samochodem, uczestniczyła bezpośrednio w wizytach gości z Zachodu i nie zakrywała przy nich twarzy, co można określić jako wyjątkowo postępowe w badanym rejonie kraju. Turki był właścicielem dużej stadniny i luksusowego centrum konferencyjnego, w którym często gościli członkowie elit. Mimo swojego „rewolucyjnego”, jak na wahhabistyczną Arabię, podejścia Turki za bezrobocie winił konkurencyjność zagranicznej siły roboczej i nadmiar obcokrajowców z biedniejszych krajów chętnych do podjęcia pracy za bardzo niskie wynagrodzenie. Mimo tego, na swoich włościach, zatrudniał kilkudziesięciu pracowników z dalekiego wschodu. Pracownicy napływowi stanowią około 55% wszystkich zatrudnionych w Królestwie.

Tabela 1. Zatrudnienie napływowej siły roboczej w wybranych krajach a stopa bezrobocia

Kraj	Australia	Kanada	Irlandia	Wielka Brytania	Arabia Saudyjska
Napływowa siła robocza jako procent wszystkich zatrudnionych	25	20	5	4	55
Stopa bezrobocia pośród rdzennych obywateli kraju	5	7	4	5	15*

*pod uwagę wzięto jedynie mężczyzn

Źródło: UNESCO (www.uis.unesco.org); Booz & Company Ideation Center analysis 2004.

Wysoka stopa bezrobocia pośród absolwentów uczelni państwowych zniechęcała tych, którzy polegali na dochodach z własnej pracy, przekreślając ścieżki awansu dzieci z rodzin o mniejszych dochodach. Liczba studentów, w wieku 19–24 lata, w stosunku do całkowitej populacji rówieśników, wynosiła jedynie 14%. Podczas gdy w rozwiniętych krajach jak USA to około 75%, Kanada 70%, a krajach rozwijających się jak Argentyna około 40%, Korea 38% i Peru 33% (Maroun; et al 2007). Do tego należy zauważyć tendencję, że to właśnie kobiety uzyskują najwyższe osiągnięcia naukowe, broniąc aż 29% doktorów w naukach ścisłych w 2010 r. (Sawahel 2012), stanowiły też 65% wśród studentów pierwszego roku w 2010 r. (być może na zasadzie *novum*, dzięki otwarciu pierwszego uniwersytetu technicznego przyjmującego kobiety). Z powodu wcześniejszych ograniczeń w tej dziedzinie studiów tylko 1% kobiet pracuje jako naukowcy w Królestwie.

Wielką część funduszy narodowych pochłania promocja Islamu w innych krajach, poprzez sponsoring szkół koranicznych przekazujących uczniom przesłania szkoły wahhabistycznej (Prokop 2006). Niektórzy przedstawiciele klas średnich widzą w tym źle zainwestowane fundusze, które mogłyby być lepiej zagospodarowane wewnątrz kraju. Temat jest jednak zbyt delikatny, aby zachęcać do otwartej debaty. Przed „boomem” uczelni państwowych, studenci mieli większe możliwości uzyskania państwowego grantu na studia zagraniczne, niż po rozbudowaniu krajowego szkolnictwa wyższego (Marchand 2004).

Jednym z dużych problemów jest znalezienie odpowiednio wykwalifikowanych wykładowców spośród obywateli Arabii. Ci, którzy mogliby wykładać, albo należą do kulturowo „zmarginalizowanej” grupy wysoko wykształconych niepracujących kobiet, albo są na tyle zamożni, że nie potrzebują dochodów z pracy, lub pracują zagranicą, gdzie ich zdaniem, mogą utrzymać lepszy standard życia. Czynią tak między innymi z uwagi na swoje dzieci, które chcą kształcić poza granicami kraju. W związku z tym szkolnictwo w dużej mierze polega na wykładowcach z krajów rozwiniętych, są oni jednak kosztowni i z punktu widzenia elit religijnych, niebezpieczni ideologicznie. Znacznie taniej i bez zagrożeń kulturowych można znaleźć wykładowców z krajów trzeciego świata. Ci jednak, jak zauważają elity, często są gorzej przygotowani do obsługi innowacyjnych technologii, jak również posługują się językami obcymi „z «niepożądanym» akcentem”, skazującym studentów na uczenie się nieprawidłowej wymowy. Niniejszym wiele szkół średnich i wyższych, zarówno państwowych jak i prywatnych nie zaspokaja wysokich oczekiwań klas średnich w zakresie edukacji ich dzieci. W artykule w „Arab News” – „As Saudis, what we need for our children” (2012) – uczonego akademickiego dr Abdulrahman AL-Zuhayyan, stwierdza, że większość zamożnych Saudyjczyków odkłada znaczną część swoich dochodów na inwestycje związane z wysłaniem swoich dzieci do prywatnych szkół. Następnie kwestionuje on eksplozję powstawania nowych prywatnych szkół wszystkich stopni, twierdząc, że te o przystępnych cenach zatrudniają wykładowców z krajów trzeciego świata, gdzie poziom wykształcenia kadry nauczycielskiej jest niewystarczający w realiach nowoczesnego świata. Uważa, że mimo reform, państwowa edukacja nie przystaje do wymogów rynku pracy i realiów globalizacji a zatrudnianie absolwentów szkół państwowych jako wykładowców w szkołach prywatnych tylko zamyka błędne koło „zacofania”. Rodzice wpadają w pułapkę wysokich opłat za korepetycje, które przygotowują uczniów do jak najlepszego zdania testów, a nie do kreatywnego myślenia i działania nastawionego na poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań. Zdaniem autora artykułu, nakłady poniesione na prywatną edu-

kację dzieci w wielu przypadkach są marnotrawieniem funduszy rodzinnych i nie zapewniają oczekiwanych rezultatów. Wysiłki państwowe w celu stworzenia wystarczającej sieci uczelni wyższych, aby zatrzymać potencjalnych studentów na uczelniach krajowych, zdaniem autora artykułu, działają odwrotnie do założeń, pogłębiają kryzys wiedzy i umiejętności. Koniecznością kulturową jest natomiast zapewnienie lukratywnego zatrudnienia dla synów, aby umożliwić im założenie i utrzymanie rodziny. Wypłacenie przyszłej żonie wiana tzw. „mahr” jest niebywale kosztowne i w niektórych przypadkach musi być rozłożone na raty, a jest warunkiem *sine qua non* zawarcia małżeństwa. Następnie, to na mężczyznach spoczywa całkowite utrzymanie kobiet i dzieci, w związku z tym przeciętny Saudyjczyk ma na utrzymaniu statystycznie oprócz siebie samego jeszcze 5,8 osoby (Marchand 2004). Dla utrzymania wysokiego standardu życia konieczne jest strategiczne planowanie wykształcenia swoich dzieci przez klasy średnie. Wcześniej myślano raczej o strategicznych związkach małżeńskich (Courbage 2009), z wymienionych wyżej powodów, teraz nawet te częściowo mogą zależeć od decyzji edukacyjnych.

Uwagi końcowe – refleksyjność rodziców klas średnich

Rodzice dzieci klas średnich są świadomi zmieniającej się rzeczywistości. Dlatego, przestają planować przyszłość swoich dzieci jednokierunkowo, na przykład w jednym tylko zawodzie. Refleksyjne funkcjonowanie według Perkowskiej-Klejman (2012) to sposób radzenia sobie ze zmianami, a także sposób na podnoszenie własnych kwalifikacji i kompetencji. Rodzice wpajają dzieciom potrzebę stałego doskonalenia swojej wiedzy, uaktualniania swoich umiejętności, a poprzez budowanie szerokiego wachlarza zainteresowań otwierają je na nowe możliwości. W wykształceniu, refleksyjni rodzice saudyjscy, doszukują się nie tylko zabezpieczenia na wypadek transformacji ustrojowej lub emigracji, ale także gwarancji utrzymania wysokiej pozycji społecznej rodziny.

Podobna sytuacja jest w Polsce. We współczesnej demokracji – w założeniach opartej na zasadach wolności, równości, swobody ruchliwości społecznej oraz na przyznaniu równych praw i szans edukacyjnych wszystkim osobom – staje się w obliczu wzmożonej konkurencji. Tym samym, ważne pozycje w społeczeństwie osiągają „najlepsi”. Dlatego też rodzice tak bardzo walczą o życiorys dziecka. Dbają nie tylko o przekazanie kapitałów, ale również o dostęp do „wysokiej jakości edukacji” (Giza-Poleszczuk 2010). Mają świadomość tego, że utrzymanie pozycji rodziny na drabinie społecznej zależy od uważnego zaprojektowania biografii edukacyjnych następnych pokoleń.

STRESZCZENIE: Strategie edukacyjne rodziców z klas średnich w Polsce i Arabii Saudyjskiej

W zmieniającej się przestrzeni społeczno-ekonomicznej, refleksyjne rodzicielstwo, zorientowane na zdobycie lub też utrzymanie określonego statusu rodziny, wymaga odpowiedzialnych decyzji edukacyjnych. Wydaje się interesujące, na ile rodzice zdają sobie sprawę z roli edukacji w procesie reprodukcji systemu społecznego. Można zauważyć szczególną skłonność rodziców klas średnich do świadomego inwestowania w przyszłość swoich dzieci i strategiczne planowanie ich biografii edukacyjnych. Autorzy artykułu chcą rzucić nowe światło na zagadnienie „dziecka klasy średniej”. Niniejszy wywód jest próbą syntezy tego zjawiska w Polsce i w Arabii Saudyjskiej.

SŁOWA KLUCZOWE: reprodukcja systemu, biografia edukacyjna, habitus, status.

Bibliografia

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Addison J.T. (1992), *Urie Bronfenbrenner*, „Human Ecology”, Vol. 20, no. 2, s. 16–20.
- Ahmed A. (1983), *Muslim Women and Higher Education*, The Holy Koran Publication, Beirut [wersja arabskojęzyczna].
- Ahmed A., Donnan H. (red.) (1994), *Islam. Globalization and Post Modernity*, Routledge, New York 1994.
- Ahmed L. (1991), *Cultural Changes and Education in the Kingdom of Saudi Arabia*, Dar Anahdha Al-Arabia, Cairo [wersja arabskojęzyczna].
- Ahola S., Kivinen O. (1999), *Higher education as human risk capital*, „Higher Education” 38, s. 191–208.
- Al-Abdulla I.M.H. (2002), *Development requirements of higher education: a descriptive and analytical study about the capability of higher education to meet development requirements and social demand in Saudi Arabia*, „Journal of King Saud University (Educational Sciences & Islamic Studies)” 14(1), s. 97–154 [wersja arabskojęzyczna].
- Al-Ajmi K.M. (2003), *Quality and employability in higher education: the case of Saudi Arabia*, PhD thesis, Middlesex University.
- Al-Baker F.B. (2002), *Difficulties faced by new female students at the university level and their effect on university life satisfaction at the Girl Centre, King Saud University, Riyadh*, „Journal of King Saud University (Educational Sciences & Islamic Studies)” 14(2), s. 353–396 [wersja arabskojęzyczna].
- Al-Karni A.S. (1999), *Higher education in the Kingdom of Saudi Arabia: achievements and challenges*, [w:] *A Symposium on „The Kingdom of Saudi Arabia in 100 Years”*, Riyadh, 24–28 January 1999, Riyadh, s. 1–40 [wersja arabskojęzyczna].
- Al-Naeem A. (2002), *An Investigation of the Classroom Climate in the College of Education, King Faisal University. Saudi Arabia*. Ph.D. Thesis, The University of Reading, The Institution of Education.
- Al-Rasheed M. (2002), *A History of Saudi Arabia*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Al Shaer A.I. (2007), *Education for all programmes in the Kingdom of Saudi Arabia*, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: will we make it?
- Bamett R. (2003), *Beyond all Reason: Living with Ideology in the University*, SRHE & OUP, Buckingham.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, W.H. Freeman, New York.
- Barteil M. (2003), *Internationalization of universities: a university culture-based framework*, „Higher Education” 45, s. 43–70.

- Bourdieu P. (1973), *Cultural reproduction and social reproduction*, [w:] R. Brown (red.), *Knowledge, education and cultural change*, Tavistock, London.
- Bourdieu P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Bourdieu P. (1976), *Marriage Strategies as Strategies of Social Reproduction*, [w:] Forster R., Rannum O. (red.), *Family and Society*, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Borowicz R. (2012), *Współczesne społeczeństwo polskie przez pryzmat międzypokoleniowego dziedziczenia*, „Teraźniejszość, człowiek, edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” nr 3(59), s. 137–146.
- Bourdieu P., Thompson J.B. (1991), *Language and Symbolic Power*, Harvard University Press, Harvard.
- Bourdieu P. (1998), *Elite School in the Field of Power*, Polity Press, Cambridge.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006), *The Bioecological Model of Human Development*, [w:] Damon W., Lerner R. (red.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*, 6th ed., Wiley, Hoboken.
- Courbage Y., Todd E. (2009), *Spotkanie Cywilizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Galor Z., Goryńska-Bittner B. (2012), *Nieobecność społeczna: w poszukiwaniu sensów i znaczeń*, Poznań.
- Giza-Poleszczuk A. (red.) (2010), *Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse: raport*, Rzecznik Praw Dziecka, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa.
- Giza-Poleszczuk A. (2005), *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gromkowska A., Gmerek T. (2008), *Problemy nierówności społecznych w teorii i praktyce edukacyjnej*, oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Harvey L. (2002), *The end of Quality?*, „Quality in Higher Education” 8(1), s. 5–22.
- Jacyno M. (1997), *Kontrkultura ubóstwa. Pierre’a Bourdieu koncepcja reprodukcji klas społecznych a problem reprodukcji otwartej*, „Studia Socjologiczne” nr 3(146).
- Khateeb M.S. (1994), *Vocational guidance in university education in the Kingdom of Saudi Arabia*, „Journal of King Saud University” (Educational Sciences & Islamic Studies) 6(1), s. 97–144.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne: metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Marchand S. (2004), *Arabia Saudyjska. Zagrożenie*, Dialog, Warszawa.
- Maroun N., Samman H., Moujaes N., Abouchakra R. (2007), *How to succeed education reform The case for Saudi Arabia and the Broader GCC Region*, Booz & Company.
- Melosik Z. (2005), *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*. [w:] Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B. (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
- Niezgoda A. (2003), *Dzieci skazane na sukces*, „Polityka” nr 38(2419).
- Perkowska-Klejman A. (2011), *Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna*, „Pedagogika Społeczna” nr 2.
- Perkowska-Klejman A. (2012), *Czy twoi studenci są refleksyjni?*, „Studia Edukacyjne” nr 21, s. 213.
- Parsons T. (1969), *Struktura społeczna a osobowość*, PWE, Warszawa.
- Reay D. (2004), *Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies*, „Cultural Trends” vol. 13(2).

- Prokop M. (2006), *The War of Ideas: Education in Saudi Arabia*, [w:] Aarts P. and Nonneman G. (red.), *Saudia Arabia in the Balance, Political Economy, Society, Foreign Affairs*, NYU Press, New York.
- Reay D. (1998), *Always knowing and never being sure: familiar and Institutional habituses and higher education choice*, „Journal of Education Policy” 13(4), s. 519–529.
- Ritzer G. (2004), *Klasyczna teoria socjologiczna*, Poznań.
- Rust C. (red.) (2001), *Improving Student Learning: 8. Improving Student Learning Strategically*, Oxford Centre for Start and Learning Development, Oxford.
- Robson G., Butler T. (2001), *Coming to terms with London: Middle-class communities in a global city*, „International Journal of Urban and Regional Research” vol. 25(1).
- Saleh M.A. (1986), *Development of higher education in Saudi Arabia*, „Higher Education” 15(1–2), s. 17–23.
- Sawahel W., Action needed to encourage more Arab women scientists, 21 October 2012, University World News Global Edition, Issue No: 244.
- Segiet W. (2010), *Rodzice inwestujący w przyszłość swoich dzieci – odkrywanie sensu i znaczenia*, [w:] Piekarski J., Pilch T., Theiss W., Urbaniak-Zajac D. (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Smith J., McKnight A., Naylor R. (2000), *Graduate employability: policy and performance in higher education in the UK*, „The Economic Journal” no. 110, s. 382–411.
- Smolińska-Theiss B. (2008), *Lepiej urodzeni – lepiej kształceni*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, GWP, Gdańsk.
- Sultan F.S. (1994), *Cooperation between Higher Education and Community in Saudi Arabia*, The Case of King Saud University. Ph.D. Thesis, University of Pittsburgh.
- Szacka B. (2008), *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Sztompka P. (2004), *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Tillmann K.J. (2005), *Teorie socjalizacji*, PWN, Warszawa.
- Vincent C., Rollock N., Ball S. (2012), *Being Strategic, Being Watchful, Being Determined: Black Middle-Class Parents and Schooling*, „British Journal of Sociology of Education” vol. 33, no. 3, s. 337–354.
- Zarycki T. (2009), *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre’a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna” t. 4.

Strony internetowe:

- Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2011*, www.diagnoza.com (data pobrania: 10.09.2012).
- CBOS, Małgorzata Omyła-Rudzka (oparc.), *Komunikat z badań: Nastroje społeczne w lipcu*, www.cbos.pl.
- Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Raport z wyników, Warszawa 2011, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf.
- GUS, *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności*, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/pw_kwart_inf_aktywn_ekonom_ludnosci_1kw_2012.pdf
- <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20121019124148269> (20.02.2013).