

JUSTYNA KAJTA*

Uniwersytet SWPS (Warszawa)

ORCID: 0000-0002-2428-8876

Biograficzny problem czy normalizacja? Narracje o międzypokoleniowym awansie klasowym

Biographical problem or normalization? Narratives on intergenerational upward mobility

CYTOWANIE:

Kajta, Justyna. 2023. „Biograficzny problem czy normalizacja? Narracje o międzypokoleniowym awansie klasowym”. *Studia Krytyczne* 12: 75–99.

ABSTRAKT

Wpisując się w zwrot kulturowy w analizach klas społecznych, artykuł koncentruje się na biograficznym doświadczaniu międzypokoleniowego awansu klasowego. Opierając się na analizie 30 wywiadów biograficzno-narracyjnych z osobami, które pochodzą z klas ludowych, a obecnie są akademikami/akademiczkami, artystami/artystkami, menadżerami/menadżerkami biznesu, tekst poszukuje odpowiedzi na pytanie o to, jak obiektywny awans klasowy jest subiektywnie postrzegany przez osoby, którego doświadczyły. Zaprezentowane i omówione są tutaj dwa rodzaje narracji o awansie: problematyzująca (kiedy awans staje się przedmiotem pogłębionej pracy biograficznej) oraz normalizująca (kiedy awans nie stanowi kluczowego wątku w opowieści). Prezentacja wybranych przypadków biograficznych pozwala na wyodrębnienie elementów, które mogą wpływać na stopień obecności mobilności klasowej w narracjach.

SŁOWA KLUCZOWE

awans klasowy, tożsamość biograficzna, praca biograficzna, klasy społeczne

ABSTRACT

Aligned with the cultural turn in social class analysis, this article explores the biographical experiences associated with intergenerational upward mobility. Based on the analysis of 30 biographical-narrative interviews with individuals who transitioned from working-class backgrounds to positions as academics, artists, or business managers, the study aims to address how those who underwent objective class mobility subjectively perceive the process. The article presents and discusses two distinct types of narratives on mobil-

* Instytut Nauk Społecznych Uniwersytetu SWPS, ul. Chodakowska 19/31, 03-815 Warszawa; e-mail: jkajta@swps.edu.pl

ity: problematizing narratives (wherein mobility becomes the central focus of in-depth biographical exploration), and normalizing narratives (where mobility does not constitute a prominent thread in the narrative). The presentation of selected biographical cases facilitates the identification of elements that can influence the extent to which class mobility is manifested in the narratives.

KEY WORDS

upward mobility, biographical identity, biographical work, social classes

Wstęp

W ostatnich latach w polskiej debacie publicznej możemy obserwować wzrost zainteresowania tematem klas społecznych. Wiąże się to m.in. ze „zwrotem ludowym”, w ramach którego coraz więcej książek i analiz prezentuje historię Polski, stawiając w centrum doświadczenia klas nieuprzywilejowanych (chłopskich, robotniczych) (m.in. Kuciel-Frydryszak 2023; Leszczyński 2020; Pobłocki 2022; Rauszer 2020). W podobnym duchu pisane są książki opowiadające o wpływie realnego socjalizmu na upowszechnianie edukacji, migracje ze wsi do miast, a przez to na zmieniającą się strukturę społeczną w Polsce (Zysiak 2016; Szczęśniak 2020). Spotkaniom dotyczącym wspomnianych książek często towarzyszą głosy publiczności opowiadającej historii rodzinne. Wiele z tych opowieści rozpoczyna się od przywołania własnych chłopskich lub robotniczych korzeni, co pokazuje, że awans klasowy może być postrzegany jako swoiste kolektywne, wielopokoleniowe doświadczenie społeczeństwa polskiego. Czasami awans ten jest elementem „postpamięci”, a więc dokonywany był przede wszystkim przez wcześniejsze pokolenia, ale pamiętany i opowiadany jest jakby dotyczył własnych przeżyć (Wasiewicz 2021). Wykorzystując kategorie zaproponowane przez Jana Wasiewicza (2021: 178), niektóre z osób dzielących się swoimi historiami można byłoby określić mianem metachłopów lub meta-robotników – choć same nie należą *sensu stricto* do klasy chłopskiej lub robotniczej, to mają takie korzenie i świadomie czynią z nich element własnej tożsamości. Jeśli bowiem dokładniej wsłuchać się we wspomniane głosy publiczności, można dostrzec, że te historie – choć często podobnie opowiadane – są bardzo różne. Inna jest historia awansu osoby, która pochodzi z rodziny chłopskiej i jako pierwsza w rodzinie idzie na studia, a inna osoby, której pradziadkowie lub dziadkowie byli rolnikami, a ona sama kontynuuje ścieżkę awansowania rozpoczętą już przez wcześniejsze pokolenie. Inna może być historia osoby, której rodzice – robotnicy – stracili pracę w wyniku likwidacji zakładów pracy, a inna – osoby, której rodzice na początku transformacji założyli udany biznes. Inne są historie osób, które dokonały awansu w latach 1970-tych a inne tych, które przechodziły przez etapy edukacyjno-zawodowe po 1989 roku. Awans można mierzyć zestawiając punkt wyjściowy (klasę

pochodzenia) i punkt dojścia (pozycję osiągniętą), ale nawet takie obiektywne zmienne, jak wykształcenie czy zawód rodziców nie powodują, że ścieżki awansowe dla ich dzieci będą podobne i tak samo dostępne. Jak słusznie zauważa Mark Mallman (2018), rodziny z klas ludowych nie są homogeniczne.

Mając na uwadze toczące się debaty oraz zwrot kulturowy w analizach klas społecznych (Bottero 2004; Friedman 2016; Gdula i Sadura 2012; Loveday 2014; Łuczaj 2023; Savage i in. 2015), niniejszy artykuł koncentruje się na biograficznym doświadczaniu międzypokoleniowego awansu klasowego. Wychodząc poza dane ilościowe, w których jednostki pozycjonują siebie w strukturze klasowej lub odpowiadają na pytania dotyczące relacji pomiędzy ich pozycją, a tą zajmowaną przez ich rodziców, artykuł koncentruje się na tym, w jaki sposób ludzie opowiadają o własnym awansie i jakie nadają mu znaczenia w swojej historii. Jak zwraca uwagę Mike Savage (2000: xii), paradoks klasy polega na tym, że choć ma ona bardzo duży wpływ na życie jednostki, to niekoniecznie jest przez nią rozpoznawana, a tym samym nie staje się uświadomionym elementem tożsamości (por. Bottero 2004). Posługując się pojęciami opracowanymi w ramach socjologii biograficznej, jak tożsamość biograficzna i praca biograficzna, niniejszy tekst stawia w centrum samoświadomość klasową. Analiza koncentruje się więc na tym, jak awans jest subiektywnie postrzegany przez osoby, które obiektywnie go doświadczyły. Co wpływa na to, że mobilność klasowa staje się przedmiotem pracy biograficznej? Jakie elementy różnicują „skalę” obecności awansu w historiach życia?

Tekst opiera się na analizie 30 wywiadów biograficzno-narracyjnych z osobami, które pochodzą z klas ludowych, a obecnie są akademikami/akademiczkami, artystami/artystkami, menadżerami/menadżerkami biznesu. Zawężenie badań do trzech pól zawodowych (akademia, sztuka, biznes) wynikało z założenia, że światy różnych zawodów bywają bardzo odmienne, a przez to trudno byłoby porównywać doświadczenia związane z odnajdywaniem się w nich przez narratorów i narratorki. Wybierając konkretne pola zawodowe, kierowałam się zaś prestiżem, jaki jest im przypisywany – zależało mi na zebraniu historii, w przypadku których można się spodziewać, że awans wiąże się pokonaniem dużego dystansu w strukturze społecznej (por. Janicka 2020: 141). Zarówno pole akademii, jak i sztuki mogą być postrzegane jako przestrzenie produkcji kulturowej (i kapitału kulturowego), podczas gdy pole biznesu rządzone jest głównie przez logikę rynkowo-ekonomiczną i transfery kapitału ekonomicznego (Bourdieu 1984).

Artykuł rozpoczyna się przybliżeniem podejść do ruchliwości klasowej (ze szczególnym uwzględnieniem awansu klasowego), oraz kluczowych dla analizy pojęć tożsamości biograficznej oraz pracy biograficznej. Po krótkim opisie metodologii badań zaprezentowane i omówione są dwa rodzaje narracji o awansie: *problematyzująca i normalizująca*. Każdy

z nich zilustrowany jest parą przypadków biograficznych, co pozwala na bliższe przyjrzenie się temu, w jaki sposób doświadczenie awansu może „pracować” w biografiami osób, które go obiektywnie doświadczyły. Tekst kończy się podsumowaniem omawiającym elementy, które mogą wpływać na sposoby opowiadania o awansie.

Awans klasowy: obiektywna ruchliwość i subiektywne odczucia

Ruchliwość społeczna może być najogólniej zdefiniowana jako „każda zmiana pozycji w strukturze społecznej” (Sorokin 2009). Zawężając analizy do międzypokoleniowego awansu, koncentrujemy się na ruchliwości wertykalnej, analizowanej z uwzględnieniem pozycji wyjściowej (klasa pochodzenia) i tej osiągniętej w toku życia. Warto zauważyć, że nawet przy takim dookreśleniu przedmiotu badań istnieje wiele podejść i metod, przy wykorzystaniu których można opisywać analizowane zjawisko. Po pierwsze, można mówić tutaj o absolutnej lub względnej mobilności (m.in. Bukodi i Goldthorpe 2022; Erikson i Goldthorpe 1993; Domański 2004; Sorokin 2009). Ta pierwsza (nazywana również ruchliwością strukturalną) dotyczy przemian kształtu struktury społecznej, a dokładniej „liczebności kategorii konstruujących strukturę społeczną w pokoleniach rodziców i dzieci” (Rek-Woźniak 2020: 44). Ruchliwość względna określa z kolei proporcję mobilnych osób do całej populacji, a więc informuje o tym, jakie są szanse na zmienienie swojej pozycji społecznej, a tym samym na ile rzeczywiście otwarta jest struktura społeczna w danym czasie i społeczeństwie (por. Drabowicz 2020; Rek-Woźniak 2020). Ruchliwość absolutna może bowiem odzwierciedlać nie tyle realizację hasła „równych szans”, ale ogólniejsze przemiany społeczno-ekonomiczne, w tym te kształtujące strukturę zawodową (tamże; Janicka 2020). Po drugie, międzypokoleniowy awans można analizować, uwzględniając „dystans”, jaki pokonuje jednostka pomiędzy pozycją, jaką dziedziczy, a tą, którą osiąga w roku życia. Można tutaj mówić o ruchliwości krótkodystansowej, kiedy awans następuje „w wyniku przejścia między kategoriami zajmującymi sąsiednie miejsca na drabinie stratyfikacyjnej”, oraz ruchliwości długodystansowej, kiedy jednostka osiąga pozycję bardziej oddaloną od tej wyjściowej (Janicka 2020: 141). Po trzecie, konieczne jest rozróżnienie pomiędzy obiektywną i subiektywną ruchliwością społeczną. O ile ta pierwsza odnosi się do opisanych wcześniej podejść związanych ze śledzeniem rzeczywistej mobilności pomiędzy pozycją „dziedziczną” i osiągniętą, o tyle ruchliwość subiektywna odnosi się aspektów świadomościowych (Gugushvili 2016; Janicka 2020; Domański 2004). Jak zauważa Krystyna Janicka, „[b] adanie subiektywnego aspektu ruchliwości w postaci odczuć i ocen, jakie wywołują relacje i dystanse międzygrupowe, zmieniające się

w perspektywie międzypokoleniowej, pozwala uchwycić sposób, w jaki dynamika makrostruktury społecznej odzwierciedla się w potocznej świadomości” (2020: 130).

Subiektywny wymiar ruchliwości może być badany ilościowo lub jakościowo. Zgodnie z badaniami Centrum Badań i Opinii Społecznej (CBOS 2020), większość Polek i Polaków (77%) identyfikuje się z klasą średnią. Mniej niż jedna piąta (16%) badanych postrzega siebie jako klasę niższą, a 5% utożsamia się z klasą wyższą. Tylko 2% udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”, co może wskazywać na problem z określeniem własnej pozycji klasowej lub niechęć do odpowiedzenia na pytanie. Warto zauważyć, że tendencja do lokowania siebie w klasie średniej, pomiędzy „zwykajnymi” ludźmi nie jest fenomenem polskim – badaczki i badacze z innych krajów również zauważają ten trend (por. Bottero 2004; Savage 2000).

Jeśli chodzi o poczucie międzypokoleniowej ruchliwości społecznej, to zarówno z analiz Janickiej (2020) prowadzonych na danych POLPAN z lat 1988, 2013 i 2018, jak i danych CBOS (2020) wynika, że poczucie awansu w stosunku do poprzednich pokoleń jest powszechne w polskim społeczeństwie. W 2019 roku 55% osób badanych stwierdziło, że ich pozycja społeczna jest wyższa niż rodziców, a 70% udzieliło takiej odpowiedzi o dziadkach (CBOS 2020: 7). Jeśli przyjrzeć się odpowiedziom na podobne pytanie (ale z uszczegółowieniem, że chodzi o porównanie z pozycją ojca) w zależności od klasy społecznej osoby badanej, to można zaobserwować, że poczucie międzypokoleniowego awansu przeważa bez względu na to czy dana osoba przynależy do klasy wyższej (64%), średniej (53%) czy niższej (45%) (Janicka 2020: 137). Co ważne, przekonanie o dokonaniu międzypokoleniowego awansu nie zawsze jest związane z rzeczywistą ruchliwością (por. Gugushvili 2016). Przykładowo, wśród osób, które w 2018 roku pozostawały na tym samym poziomie co ich ojcowie w strukturze społecznej, przewaga poczucia awansu nad degradacją wynosiła 27%. Jednocześnie, 24% obiektywnie awansujących uznało w badaniu, że zajmują taką samą pozycję społeczną jak ich ojcowie, a prawie 8% odpowiedziało, że niższą (Janicka 2020: 139).

Przekonanie o międzypokoleniowym awansie społecznym może zależeć od wielu czynników. Jak pokazują dane, poczucie to jest skorelowane z wiekiem, oceną swojej sytuacji materialnej i posiadanym wykształceniem (CBOS 2020; Gugushvili i Zelinska 2022). Co ważne, jednostki w swojej subiektywnej ocenie nie zawsze muszą brać pod uwagę te wskaźniki, które są uwzględniane w analizach mobilności klasowej (wykształcenie, zawód, sytuacja materialna), ale konstruować swoje oceny na podstawie innych elementów. Wspomniany już wcześniej wiek wiąże się też z kontekstem społeczno-polityczno-ekonomicznym, w jakim dana jednostka wchodziła w swoją dorosłość i jaki wpływał na doświadczenia życiowe jej i jej rodziców – jak pokazują analizy danych pochodzących z CBOS i POLPAN, wśród osób, które urodziły się przed 1980 rokiem

subiektywne poczucie awansu jest największe, zaś najmniejsze poczucie mobilności charakteryzuje osoby urodzone w latach 1980tych i 1990tych (Gugushvili i Zelinska 2022: 821–822). Postrzeganie międzypokoleniowego awansu może więc odnosić się do ogólniejszych warunków życia: dostępności dóbr i usług, materialnych i pozamaterialnych warunków życia, możliwości decydowania o swoim życiu (swoboda vs. przymus) czy wpływających na wszystkie te elementy doświadczeń makrokryzysów (por. Janicka 2020: 133).

Subiektywny awans międzypokoleniowy jest więc zjawiskiem wielowymiarowym i relacyjnym – „kształtuje się pod wpływem porównywania wielorakich aspektów położenia społecznego i uogólnionej oceny całokształtu warunków życiowych” (Janicka 2020: 133). Dodatkowo, brytyjscy badacze (Friedman i in. 2021) wskazują na moralne aspekty związane z klasową autoidentyfikacją – postrzeganie siebie jako osoby, która awansowała wpisuje się w dyskurs merytokratyczny i pozwala na uwypuklenie i zalegitymizowanie własnego wysiłku włożonego w osiągnięcie zajmowanej pozycji społecznej. Tym samym jednostka może „przysłaniać” potencjalne przywileje, które wpływały na jej ścieżki edukacyjno-zawodowe i sytuację materialną. W tym kontekście warto dodać też rolę, jaką w postrzeganiu swojego awansu mogą odgrywać historie rodzinne – przekonanie o awansie może być bowiem elementem „postpamięci” (Wasiewicz 2021), kiedy to dziadkowie lub rodzice byli pierwszymi pokoleniami w rodzinie, którzy doświadczyli awansu i historie te wkodowane są w narracje i praktyki rodzinne (Friedman i in. 2021: 719). W tym kontekście Sam Friedman i in. (2021) zwracają uwagę, że awans międzypokoleniowy może być wąski (kiedy dotyczy relacji rodzic-młody dorosły), lub wielogeneracyjny (kiedy odnosi się do dłuższej perspektywy życia danej rodziny).

Tożsamość (nie)klasowa i praca biograficzna

Mając na uwadze powyższe rozważania dotyczące subiektywnego poczucia awansu klasowego, niniejszy tekst wykorzystuje jakościowe, pogłębione analizy i poszukuje odpowiedzi na pytanie o to, na ile wśród osób, które obiektywnie dokonały awansu, to doświadczenie staje się ważnym (i uświadomionym) elementem tożsamości i biografii.

Prowadzone w tekście analizy zwracają się w stronę tożsamości klasowej, która oznacza samookreślanie jednostki co do jej pozycji w strukturze społecznej – nie chodzi tutaj tylko o określenie społeczności symbolicznej (np. klasy średniej), do której jednostka czuje, że przynależy, ale również o wyznaczanie symbolicznych granic pomiędzy miejscem zajmowanym przez siebie a osobami/grupami zajmującymi inne pozycje (np. klasą robotniczą lub klasą wyższą) (Bottero 2004; Friedman i in. 2021; Savage 2000). Autoidentyfikacja może odnosić się do różnych aspektów, jakie wiążą się z klasą społeczną, a które

można byłoby skategoryzować zgodnie z rodzajami kapitałów opisywanych m.in. przez Pierre'a Bourdieu (1986). Pozycja klasowa bywa więc definiowana w odniesieniu do kapitału ekonomicznego (możliwości finansowe), społecznego (sieci społeczne i związane z nimi zasoby) oraz kulturowego, występującego w trzech formach: ucieleśnionej (trwale dyspozycje, kompetencje, gusta, maniere); zobiektywizowanej (posiadane dobra kulturowe, takie jak książki, obrazy, instrumenty) oraz zinstytucjonalizowanej (kwalifikacje edukacyjne). Ważne w tym kontekście jest doświadczenie momentów klasowych, które można zdefiniować jako wydarzenia powodujące „przebudzenie” i uświadamiające jednostce różnice klasowe, jej własną pozycję i wiążące się z tym możliwości i dystynkcje. Przestrzeniami, które sprzyjają takim momentom są spotkania rówieśników pochodzących z klasy średniej lub wyższej, edukacja w elitarnym liceum lub na renomowanej uczelni, wydarzenia towarzyskie związane z polem zawodowym (np. kolacje konferencyjne, wernisaże).

W badaniach ilościowych jednostki pytane są zazwyczaj o aktualną autoidentyfikację klasową i/lub porównanie tej pozycji z rodzicami. Analizując tożsamość klasową, konieczne jest jednak zwrócenie uwagi na jej wielowymiarowość i procesualność. Można postrzegać ją jako jeden z aspektów szerszej tożsamości biograficznej, która „dotyczy tego, o kim myślimy, że jesteśmy” i „rozwija się wówczas, kiedy jednostka porównuje przypisane jej kategorie ze swoimi identyfikacjami i przebiegiem swojego życia w celu rozwinięcia koncepcji biograficznej wyjątkowości (*uniqueness*)” (Treichel 2012: 577). Jest to proces samorefleksyjny, w trakcie którego jednostka negocjuje pomiędzy różnymi perspektywami siebie w poszukiwaniu swojej spójnej wersji jako całości biograficznej (tamże: 578). Jak pokazują jakościowe podejścia do analiz klasowych, doświadczenie przekraczania granic klasowych, może stanowić istotny element podlegający negocjacji. Wynika to z (często konfliktogennych) różnic pomiędzy klasą pochodzenia a klasą docelową, które sprawiają, że jednostka awansująca doświadcza swoistego „życia pomiędzy”, problemów z poczuciem przynależności, poczucia winy lub niepewności (por. Dębska 2020; Friedman 2016; Hanley 2017; Łuczaj 2023; Mallman 2018). Dla poradzenia sobie z wyzwaniem osiągnięcia poczucia „jednolitej ciągłości tożsamości” (Strauss 2012: 519-522) kluczowa jest praca biograficzna, czyli nadawanie całościowego sensu swojemu życiu. Dokonuje się ona:

dzięki autobiograficznemu przypominaniu sobie, refleksji nad alternatywnymi interpretacjami tendencji przebiegu własnego życia, dzięki krytycznym próbom zrozumienia błędnych wyobrażeń na swój temat i przeszkód wybranych czy wywołanych przez nas samych, rozważnej (*circumspect*) ocenie trudności spowodowanych przez innych i przez warunki strukturalne, wyobrażeniu sobie możliwych przebiegów życia w przyszłości, które będą wspierały ogólną postać rozwijającej się tożsamości biograficznej jako zasadniczo własnej, wreszcie dzięki podejmowaniu decyzji co do następnych konkretnych kroków w tym rozwoju i ciągłej ocenie ich rezultatów (Schütze 2012: 149).

Biorąc pod uwagę, że „[r]zeczywiste sprzeczności i dysonanse w doświadczeniu, które cechują nawet spokojne przebiegi życia, wymagają pewnej »wewnętrznej« pracy” (Strauss 2012: 519-520, por. Schütze 2012: 149), doświadczenie mobilności klasowej ma potencjał, żeby stać się centralnym problemem biograficznym wymagającym przepracowania.

Metodologia

Jak już zostało powiedziane, tekst koncentruje się na analizie tego jak w narracjach osób obiektywnie awansujących klasowo ten temat jest obecny: jak opowiadany jest awans, jakie znaczenia nadawane są własnej tożsamości klasowej oraz na ile centralna jest klasa w pracy biograficznej. Analiza opiera się na 30 wywiadach biograficzno-narracyjnych (Schütze 2012) przeprowadzonych w 2021 roku z osobami, które doświadczyły międzypokoleniowego awansu klasowego, a obecnie pracują w polach: akademii, nauki lub biznesu¹.

Dane zostały zebrane przy użyciu zmodyfikowanej metody biograficznych wywiadów narracyjnych Schützego (2012) (por. Mrozowicki 2011). Każdy wywiad składał się z trzech zasadniczych części: pierwsza, narracyjna, rozpoczynała się od prośby o opowiedzenie historii swojego życia „Czy mógłbyś/mogłabyś opowiedzieć mi historię swojego życia: od dzieciństwa do czasu teraźniejszego?”; druga część zawierała pytania uzupełniające/pogłębiające wątki z opowiedzianej historii; trzecia część poświęcona była takim tematom, jak relacje w miejscu pracy, definicja sukcesu, koncepcja dobrego życia, postrzeganie nierówności w Polsce czy autoidentyfikacja klasowa. Ze względu na pandemię i ograniczenia z nią związane, sześć wywiadów zostało przeprowadzonych online, a dwadzieścia cztery na żywo. Wywiady trwały średnio dwie i pół godziny. Zostały one nagrane, a następnie przetranskrybowane i zanonimizowane.

W próbie znalazło się 14 akademików i akademikzek; 8 artystów i artystek oraz 8 menadżerów i menadżerek w sektorze prywatnym. Konstruowaniu próby towarzyszyła logika teoretycznego doboru (Glaser i Strauss 1967). Początkowo, w doborze próby kluczowe były takie kategorie, jak pole zawodowe (akademia, sztuka, biznes) rozmówców i rozmówczyń, pochodzenie klasowe ich rodziców, oraz wiek. Zależało mi na tym, żeby były to osoby, których rodzice nie mieli wyższego wykształcenia i reprezentowali klasy ludowe. Dodatkowo, skoncentrowałam się na historiach osób, które urodziły się pomiędzy 1975 a 1990 rokiem. Po pierwsze, założyłam, że jako trzydziesto- i czterdziestolatki mają już doświadczenie w polu zawodowym. Po drugie, ich edukacja (podstawowa i średnia) odbywała się głównie w (post)transformacyjnym kontekście

¹ Wywiady realizowane były w ramach projektu „Przekraczając (nie)widzialne granice. Doświadczenie awansu klasowego w biografjach jednostek z osobami” (MINIATURA NCN, 2020/04/X/HS6/00399).

społeczno-ekonomicznym. W toku badań kluczowe okazały się dodatkowe kryteria doboru, takie jak płeć osób biorących udział w badaniu, oraz zawód wykonywany przez rodziców przez większość ich życia. Jeśli chodzi o wykształcenie i zawód rodziców, to w niektórych przypadkach sytuacja okazywała się być dosyć złożona – w trakcie wywiadów pojawiały się informacje dotyczące awansów dokonywanych przez samych rodziców w trakcie ich życia (ukończone studia, zmiana pracy, profesjonalizacja, inwestycje).

Analiza została przeprowadzona zgodnie z metodologią teorii ugruntowanej (Glaser i Strauss 1967, Charmaz 2006). Dane zostały zakodowane przy użyciu oprogramowania MAXQDA. Najpierw było to kodowanie otwarte, które polegało na szczegółowym czytaniu każdego wywiadu i kodowaniu go linijka po linijce. Kody utworzone w tym procesie miały na celu wstępną kategoryzację danych. Na tym etapie każdy przypadek biograficzny został opatrzony notatkami analitycznymi. Drugim etapem było kodowanie selektywne, podczas którego wstępne kody zostały posortowane, zsyntetyzowane i zintegrowane w celu opracowania istotnych kategorii. Kluczowym elementem kodowania była „stała metoda porównawcza”, która umożliwiła dostrzeżenie analitycznych podobieństw i różnic między przypadkami (Charmaz 2009: 74). Choć postępowanie nie miało charakteru tradycyjnej analizy strukturalnej tekstu, to odbywało się z uwrażliwieniem na cztery podstawowe biograficzne struktury procesowe (Schütze 2021: 157–158, por. Waniek 2020: 104–110): biograficzne schematy działania (aktywne i intencjonalne wyznaczanie sobie biograficznych celów i ich realizowanie), instytucjonalne wzorce oczekiwań (podażanie za instytucjonalnie i normatywnie zdefiniowanymi przebiegami życia); trajektorie cierpienia (pozbawione sprawczej kontroli podleganie procesom zewnętrznym) oraz metamorfozy (nieoczekiwane, twórcze zmiany przebiegu życia).

W niniejszym tekście szczególna uwaga skierowana została na to, w jaki sposób rozmówcy i rozmówczynie opowiadają o swoim awansie – jak definiują swoją pozycję klasową, na ile często nawiązują do (zmiany) swojej pozycji w strukturze społecznej, czy i jak zwracają uwagę na momenty klasowe, których doświadczyli, a które uświadamiały im różnice klasowe; jakie znaczenie przypisują swojemu pochodzeniu klasowemu, konstruując swoją biograficzną tożsamość (por. Friedman i in. 2021: 721).

Analiza: różne oblicza awansu międzypokoleniowego

Historie awansu w zebranych materiale opowiadane są w sposób zróżnicowany. W niektórych wywiadach temat ten prawie się nie pojawia, podczas gdy w innych świadomość własnego awansu i przekroczenia granic klasowych stanowią ważny element biografii i tożsamości. Po-

nizej zaprezentowane są dwie pary przypadków biograficznych, które pozwalają na pokazanie dwóch różnych rodzajów narracji o awansie: historii, w których staje się on „problematyzowany” i stanowi ważny przedmiot pracy biograficznej, i takich, gdzie następuje jego normalizacja związana z nieproblematyzowaniem swojej tożsamości klasowej. Dobór przypadków umożliwia zidentyfikowanie różnych elementów, które mogą wpływać (wzmacniająco lub osłabiająco) na to, że mobilność klasowa staje się ważnym przedmiotem pracy biograficznej. Dodatkowo, wybrane wywiady pozwalają pokazać, że obiektywnie podobny lub różny awans nie jest tak samo prezentowany i interpretowany przez jednostki, które go doświadczają. Oznacza to, że osoby, które obiektywnie dokonały „mniejszego” awansu w stosunku do sytuacji swoich rodziców mogą odczuwać ten awans bardziej niż te, których obiektywny awans był „większy”.

Awans „problematyzowany”: Tomek i Agata

Pierwsza para przypadków to Tomek i Agata. W momencie wywiadu Tomek jest adiunktem, doktorem w obszarze nauk społecznych, zaś Agata artystką utrzymującą się głównie ze swojej sztuki. W obu przypadkach awans i własna tożsamość klasowa stanowią problem biograficzny, który jest przepracowywany i poddawany rozbudowanej refleksji: zarówno Tomek, jak i Agata opowiadają przy tym o momentach klasowych, które uświadamiały im różnice klasowe i wzmacniały ich poczucie odmienności oraz o niedopasowaniu kapitałów dziedziczonych w domu rodzinnym do tych potrzebnych w ścieżkach edukacyjno-zawodowych, które wybrali.

Tomek rozpoczyna narrację od usytuowania rodziców i dziadków w strukturze społecznej – można powiedzieć, że jego rodzice (mama kucharka i ojciec elektryk) reprodukowali ścieżki zawodowe dziadków narratora. Tomek zaś od dziecka był zainteresowany książkami i dobrze się uczył. Na studia dostał się za drugim razem – studia magisterskie skończył w mniejszym mieście (gdzie jest tańsze życie i mniejszy próg wejścia), a doktorat w renomowanej uniwersytecie, w którym obecnie pracuje.

Co ważne, już od podstawówki Tomek doświadczał sprzecznych i zmieniających się w czasie instytucjonalnych wzorców oczekiwań, za którymi starał się podążać. Po pierwsze, pomimo początkowego zachęcania syna do nauki i „pchnięcia” go, żeby poszedł do lepszego liceum, wraz z pogorszeniem się sytuacji finansowej w domu (co miało związek z zamykaniem zakładów w latach 90-tych), mama Tomka powróciła do „starego schematu” i nacisku na zdobycie porządnego zawodu. On sam jednak nie chciał już jednak rezygnować z własnych pomysłów na rozwijanie się w edukacji. Jego dalsze decyzje o studiach i pracy akademickiej nie spotykały się ze zrozumieniem rodziców, dla których pragmatyzm,

praca fizyczna i posiadanie „fachu” były bardziej cenione niż kojarzone z nicnierobieniem czytanie książek:

(...) cała kultura i w mojej wsi, i w mojej rodzinie, była raczej na to, że czytanie to jest, to jest nieróbstwo, nauka to tak, no trzeba się, oficjalnie, wiesz, było tak, no trzeba się uczyć, tutaj nauka to do potęgi klucz i tak dalej, ale między wierszami, że, że to trzeba tam odhaczyć i po prostu wrócić do tego, żeby zdobyć jakiś porządny zawód, nie? Nawet jak już później, jak już miałem właściwie złożoną ofertę i (...) już poszły podpisane umowy do rektora o to, żeby mnie zatrudnić na stanowisko asystenta po studiach, to moja matka się pytała, czy, czy teraz bym nie mógł w końcu zdobyć jakiegoś porządnego zawodu, na przykład masarza. (...) do dzisiaj mi się wydaje, że moi bliscy, oni mi tego nie powiedzą, ale że oni po prostu nie uważają tej mojej pracy za wartościową, nie? Oni uważają, podejrzewam, że i, i dają mi niekiedy to odczuć, że ja dostaję pieniądze za nic. Za robienie niczego, nie?

Co ważne, swój awans Tomek prezentuje nie tylko względem swojej rodziny pochodzenia, ale szerzej – w odniesieniu do społeczności wiejskiej, w której się wychował. Pochodzenie wiejskie oraz gwara jako pierwszy język komunikacji już w liceum potęgowały jego kompleksy i poczucie niedopasowania. Odczuwany wstyd klasowy (i językowy) wymagał od Tomka złożonej pracy biograficznej, w efekcie której „schowana” na lata „regionalność i wiejskość” zaczęły stawać się też źródłem dumy i ważnym, uświadomionym elementem własnej tożsamości.

Pomimo osiągnięcia obiektywnego awansu i etatu na uczelni jego tożsamość klasowa jest naznaczona dużą niepewnością, w tym syndromem oszusta, wynikającymi z odczuwanego deficytu (ucieleśnionego) kapitału kulturowego. Można powiedzieć, że Tomek swoją ścieżkę edukacyjno-zawodową musiał wywalczyć: był to wysiłek ekonomiczny (dostosowywanie wyborów edukacyjnych do możliwości finansowych, ciągłe łączenie studiów z pracą, często fizyczną), oraz tożsamościowo-relacyjny (awans pomimo/wbrew schematom i oczekiwaniom rodzinnym). Niezrozumienie rodziny dla jego wyborów i brak wsparcia emocjonalnego wydają się być ważnym elementem dystansu, jaki wytworzył się pomiędzy narratorem i jego rodzicami, i jaki z jednej strony wzmacnia w nim poczucie awansu, jakiego dokonał, a z drugiej powoduje, że ten awans jest dla niego samego trudno akceptowalny. Przekłada się to też – zdaniem narratora – na jego niskie poczucie własnej wartości. Znaczenie ma tu dodatkowo płęć – niezrozumienie rodziny wzmacniane jest bowiem humanistycznymi wyborami syna – jego zdaniem awans byłby akceptowalny (i doceniany), gdyby odbył się „przez politechnikę”, która lepiej wpisuje się w wizję męskości i pragmatyzm klasy ludowej.

W swojej narracji Tomek często odnosi się do momentów klasowych i wyzwania, z jakimi wiązało się dla niego dotarcie do miejsca, w którym jest teraz. Jako reprezentant nauk społecznych dysponuje wiedzą i językiem, który ułatwia mu interpretację własnych doświadczeń przez pryzmat analiz klasowych. Co ważne, sam przyznaje, że poznanie tego języka w czasie studiów pozwoliło mu na nazwanie i lepsze zrozu-

mienie nie tylko swoich odczuć, ale i relacji pomiędzy sprawstwem a strukturą:

Ja oczywiście przez lata się z tym, wiesz, boksowałem, że widocznie jestem głupi [bo nie dostałem się na studia za pierwszym razem] i tak dalej, i tak dalej (...) dopiero właśnie jak zaczęły się te dyskusje, czy na studiach ja zacząłem czytać te różne rzeczy związane z, właśnie z takim no powiedzmy klasowym bagażem i, i klasowym wyposażeniem, to trochę mi się to rozjaśniło. (...) Wydaje mi się, że to może być zbiór różnych czynników, bo na pewno tam jakieś lenistwo, czy, czy, wiesz, nieumiejętność przygotowania się odegrało rolę, ale swoje odegrało też właśnie to i myślę, że po latach, że to miało duże znaczenie, że po prostu nie byłem z rodziny, w której były jakiegokolwiek tradycje takiego, wiesz, no czytania, uczenia się i tak dalej, co, co oczywiście no, wiesz, no to nie mam pretensji do mojej rodziny, no bo to nie o to chodzi, nie? Ale, ale że jednak odczułem, że, że jest taki, jest taki dystans, to znaczy, że, coś tutaj jest na rzeczy.

Punktem odniesienia są dla niego przede wszystkim osoby z domów inteligenckich², które spotykał na swojej drodze i z którymi spotkania wzmacniały w nim poczucie inności i nieprzystawalności. Co ważne, opowieść Tomka mówi o zróżnicowanym rynku edukacji wyższej w Polsce: o ile na studiach w mniejszym, „prowincjonalnym” mieście nie odczuwał dużych różnic klasowych, wraz z rozpoczęciem studiów doktoranckich na prestiżowej uczelni w dużym mieście, doświadczył intensyfikacji syndromu oszusta i poczucia niedopasowania:

[W małym mieście] Większość studentów, czy moich kolegów z roku, to były osoby albo gdzieś tam z okolic (...) Większość w ogóle poszła na studia, bo nie wiedzieli co ze sobą zrobić (...) więc tam na przykład nie było takiej bariery, że, że wiesz, no mam zetknięcia się z, że pojawiając się w jakimś środowisku intelektualnym i teraz ja tutaj, wiesz, z klasy ludowej i tak dalej, nie? Natomiast pierwszy raz takie wrażenie miałem jak poszedłem na studia doktorskie. (...) na pierwszym roku miałem straszny problem, bo, wiesz, oni wszyscy na studiach się przerculali jakimimiś nazwiskami modnymi i wiesz, ja po prostu byłem przerażony, ja mówię „Oni to wszystko czytali, a ja nie miałem nawet czasu” (...) i z biegiem czasu się okazało, że to był po prostu taki trochę rodzaj właśnie gry, (...) to też była taka umiejętność właśnie, wiesz, budowania opinii o sobie, przerculania się nazwiskami, bo, bo to jest też taki trochę styl funkcjonowania w tych klasach wyższych, nie? Że musisz umieć operować odpowiednimi hasłami, nie? (...) i Ty niekoniecznie musisz to znać, ale musisz się tym posługiwać, żeby być uznanym za swojego.

W efekcie tych doświadczeń, Tomek doświadcza „rozszczepionego habitusu” (Bourdieu 1999, Friedman 2016; Łuczaj 2022; Łuczaj 2023), którego przepracowanie wymaga aktywnej – ciągle dziejącej się – pracy biograficznej. Z jednej strony dobrze i swobodniej czuje się wśród osób z klas ludowych, ale po pierwsze, ma świadomość, że jego aspiracje i gusta są nieprzystające do nich; po drugie, ukrywa tam wiedzę na temat swojego wykształcenia i pracy w obawie przed utratą relacji. Z drugiej

² Kiedy narratorzy i narratorki wspominają o domach inteligenckich, mówią zazwyczaj o rodzinach, w których rodzice mają wyższe wykształcenie; pracują jako prawnicy, nauczyciele, lekarze, naukowcy lub dziennikarze; znają języki obce i mają wysoki kapitał kulturowy i społeczny, co przekłada się na lepsze możliwości edukacyjne i zawodowe ich dzieci.

strony, pole akademickie – z grami, które się w nim toczą – nie jest dla niego miejscem, w którym czuje się pewnie i swobodnie. Z trzeciej – doświadczana do niedawno prekaryjność zatrudnienia i zarobki sytuują go raczej w „niższej, niższej klasie średniej”.

W porównaniu z Tomkiem, Agata ma nieco bardziej złożoną pozycję wyjściową, jeśli chodzi o pochodzenie klasowe. Przyglądając się jej rodzinie, można dostrzec pewną sinusoidę klasową. Rodzice Agaty nie poszli na studia, a ojciec zajmował niższą niż dziadkowie pozycję w strukturze społecznej: przez większość życia pracował fizycznie za granicą. Mama pochodząca z chłopskiej rodziny skończyła szkołę policealną, a w jej życiu zawodowym przeplatały się okresy braku pracy, pracy w charakterze sprzedawczyni i migracji zarobkowej. W odróżnieniu od większości rozmówców i rozmówczyń, w opowieści pojawia się jednak dziadek inżynier, który ze względu na swoje wykształcenie i bycie czytany określany jest przez rozmówczynię inteligentem. To w jego historii i historii pradziadka upatruje źródeł/uzasadnienia dla swojego awansu:

Ja uważam, że ja jestem w tym momencie, w którym jestem tylko dlatego, że mój pradziadek był w miarę taki inteligentny. Też był chłopem, ale pracował jako klucznik w sądzie. I on wyedukował tych swoich synów, te swoje córki. Oni tam mieli dosyć takie, jak na tamte czasy po prostu dobre wykształcenie, nawet te córki. Więc ja tutaj uważam, że to, to, ten mój pradziadek tutaj zrobił robotę jakąś taką, że potem ten mój dziadziu został inżynierem i to też jakby... Po prostu było mi łatwiej, nie? Mimo tego, że moi rodzice nie mieli wyższego wykształcenia, ale gdzieś tam dziadek miał, więc jakoś tak on zawsze był tym moim wzorem takim. I dlatego było mi łatwiej.

W tym, jak Agata opowiada o dziadkach i rodzicach widać rozdźwięk. W porównaniu z podziwianymi dziadkami, relacje Agaty z rodzicami układały się przeciętnie. Kluczowa jest tutaj migracja zarobkowa rodziców i fakt, że mimo kilkumiesięcznej próby wspólnego rodzinnego życia za granicą, zdecydowano, że – ze względów finansowych – dzieci zostaną w Polsce pod opieką dziadków. Po jakimś czasie dołączyła do nich matka rozmówczyni. Zarówno doświadczenie migracji rodziców, problem alkoholowy ojca oraz emocjonalna niedostępność matki wzmacniają w Agacie poczucie żalu i deficytów wsparcia.

Z jednej strony, rozmówczyni zauważa, że kiedy była mniejszym dzieckiem, rodzice inwestowali w jej rozwój sportowy i artystyczny, zapisując ją na zajęcia muzyczne lub szkółki sportowe. Od początku zależało im też na tym, żeby ich dzieci poszły na studia. Z drugiej strony – zdaniem rozmówczyni w jej domu nie było przestrzeni na pogłębione rozmowy i nawigowanie jej w decyzjach edukacyjnych na etapie szkoły ponadpodstawowej. We wczesnym dzieciństwie rodzice kierowali się swoimi intuicjami i kapitałem społecznym (lekcje muzyki u sąsiadki), ale na dalszych etapach trudniej było im doradzać córce (*moi rodzice bez bazy (...) oni nie wiedzieli, w ogóle nic nie wiedzieli. Nie wiedzieli w ogóle, jak się zdaje na studia. Wtedy też tak nie było tego internetu i, i, i no nie wiedzieli, jak do tego podejść w ogóle*), co przełożyło się na dość

wyboistą i samotną ścieżkę edukacyjno-zawodową Agaty. Co ważne, w przeciwieństwie do Tomka, Agata nie lubiła szkoły i była raczej typem „rozrabiary” i buntowniczką.

Odkrycie przez nią pasji do sztuki miało miejsce w liceum, ale ze względu na brak wystarczającego czasu i przygotowania, nie zdecydowała się na podejście do egzaminów na ASP. Zanim trafiła do ASP na studia podyplomowe, skończyła niewielką szkołę artystyczną, a następnie studia licencjackie na kierunku humanistycznym. Wcześniej wróciła też do swojego domu rodzinnego (co zbiegło się ze śmiercią jej mamy) i stworzyła tam własną pracownię. Od tego czasu prowadzi swoją działalność i utrzymuje się ze sztuki, angażując się przy tym w lokalne życie artystyczne. Podobnie jak u Tomka, własna działalność okupiona była bardzo trudnymi ekonomicznie początkami (biedą), dużą ilością pracy, a w konsekwencji – dużym zmęczeniem.

Podobnie jak Tomek, narratorka przywołuje różne momenty klasowe, których doświadczyła. Zwraca przede wszystkim uwagę na różnice, jakie odczuwała ze względu na nieinteligentkie³ pochodzenie i brak „tradycji rozmowy” w domu. To zaś przekładało się na kompleksy i poczucie bycia nie na swoim miejscu doświadczane przez nią w spotkaniach z osobami z domów inteligentnych:

Myszę, że ja musiałam dużo, dużo w sobie rzeczy zmienić. Musiałam dużo nad sobą pracować. Myszę, że był jakiś taki kompleks takiego domu (.) no nieinteligentnego, no że... Znaczą, właśnie tutaj jest ten problem, bo mój dziadzio, uważam, ja uważałam, że on był inteli- (.) inteligentem. [śmiech] (...) Ale szanse były niższe, mniejsze już na samym wstępie po prostu, takim, że już wychodziło się z takim poczuciem, że nie przynależę do tego świata, nie? Że ja przynależę gdzieś indziej i no i to była taka jakaś bariera, nie? Jakaś taka bariera mi się tworzyła dziwna. Tak że, że nie należę, że nie zasługuję, że nie jestem wystarczająco dobra, że ja nie znajdę tego wspólnego języka z tymi osobami albo że będę nieciekawa dla tych osób. Ja to wszystko musiałam przepracowywać w sobie. I myśle, że już doszłam do takiego etapu, gdzie jestem otwarta na te środowisko i mam jeszcze jakieś takie jakieś takie kompleksy w sobie, ale staram się jakoś z nimi walczyć.

Agata w swojej opowieści powraca do różnicy dzielącej ją od rodziców, ale różnica ta była przez nią odczuwana dosyć wcześnie, i od zawsze była w pewien sposób niewygodna. Jak przyznaje ze wstydem, dopiero śmierć mamy dała jej swego rodzaju pozwolenie na budowanie własnej tożsamości i pozycji artystycznej. Wcześniej odczuwała raczej uwikłanie w relację z mamą i niewypowiedziany przymus do niewychylania się:

jakieś takie psychiczne, nie wiem, jakaś taka dziwna psychiczna zależność, że nie mogę być wyżej niż mama, nie? Że nie mogę być... Nie mogę stać ponad nią, no nie (.) ale nie w takim sensie, że, że jestem, że ja się uważam sama, że jestem jakaś mądrzejsza od niej, nie? Tylko tu chodziło o jakąś taką relację, taką nieopisaną relację, niewidoczną, niewidoczną energię, nie? Jako jakiś taki układ, hierarchię. Taką nie-

³ Na podstawie całości wywiadu można powiedzieć, że inteligentki dom jest przez Agatę rozumiany przede wszystkim jako dom, w którym rodzice są czytani i przekazują swoim dzieciom kapitał kulturowy przejawiający się m.in. w umiejętności wypowiedziania się i dyskusowania na różne tematy.

widoczną hierarchię matka-córka, nie? Że córka nie może być mądrzejsza od matki na przykład.

Autoidentyfikacja klasowa Agaty jest skomplikowana. Pomimo inteligencji przypisywanej dziadkowi mówi, że ona sama „na pewno nie jest inteligencją”. Nie jest też „bogata klasą średnią”, bo mierzy się z wyzwaniami finansowymi i ma za sobą trudne lata złej sytuacji ekonomicznej. Jej awans nie ma więc charakteru ekonomicznego, opiera się bardziej na kwestiach kapitału kulturowego, którego reprodukcja w rodzinie została przerwana przez pokolenie jej rodziców (a przede wszystkim ojca). Agata pozycjonuje siebie w klasie średniej, ale jak mówi, często podkreśla, że jest „dziewczyną z klasy robotniczo-chłopskiej” i ma specyficzną więź ze wsią – po kilku latach mieszkania w większych miastach wróciła zresztą do swojej miejscowości rodzinnej i tam stworzyła swoją pracownię artystyczną. Jednocześnie, czuje, że jej perspektywa wsi jest już inna, nie jest „dziewczyną ze wsi”, ma inne oczekiwania wobec życia, język i doświadczenia, przez co stała się obserwatorką zewnętrzną, ale taką, która potrafi sprawnie dostosowywać język do odbiorców i nie wywyższać w rozmowach z mieszkańcami wsi.

Awans „znormalizowany”: Kamil i Nina

Druga z prezentowanych par przypadków to Nina i Kamil. Nina jest menadżerką w dużej, międzynarodowej korporacji, a Kamil doktorem zatrudnionym na uniwersytecie. Oboje wychowali się w małym mieście, ale Nina w rodzinie *stricte* robotniczej (jej rodzice mają wykształcenie podstawowe, mama jest krawcową, a ojciec kierowcą), a Kamil mieszanej (jego mama ma wykształcenie średnie i jest pielęgniarką, a ojciec kierowcą z wykształceniem zawodowym). W obu przypadkach dziadkowie zajmowali się przede wszystkim rolnictwem. W porównaniu z Agatą i Tomkiem, pochodzenie klasowe i mobilność klasowa nie stanowią u Kamila i Niny centralnego problemu biograficznego – obecna pozycja jest raczej normalizowana i prezentowana jako efekt własnych działań oraz sprzyjających im okoliczności.

Normalizacja awansu nie oznacza, że jest on niezauważalny. Kamil widzi swoją ścieżkę jako w pewnym sensie wyjątkową na tle rodziny. Już w pierwszych zdaniach rozmowy nakreśla pozycję swoich rodziców w strukturze społecznej i zwraca uwagę na fakt, że wśród jego kuzynów i kuzynek niewiele osób skończyło studia:

Mój ojciec jest kierowcą, moja mama jest pielęgniarką, więc ojciec ma tak naprawdę y wykształcenie zawodowe, mama jest po wykształceniu... mama ma wykształcenie średnie iii jakby tak... taka rodzina... jestem tak całkiem wyjątkowy, jeżeli chodzi o moją rodzinę tak globalnie patrząc, bo jak popatrzę sobie na, na rodzeństwo moich rodziców czy też na moje kuzynostwo..... to myślę, że można nas policzyć na palcach jednej ręki... osoby, które skończyły studia.

Co ważne, brat Kamila reprodukuje ścieżkę edukacyjno-zawodową ojca i jest kierowcą, ale jak podkreśla narrator – w jego przypadku jest to raczej efekt pasji niż przymusu. Można to interpretować jako przekonanie o większej swobodzie wyboru, jaką miał on i jego brat w porównaniu z pokoleniem rodziców. Podobnie jak Tomek i Nina, Kamil również opisuje siebie jako osobę, która nie była nawigowana przez swoich rodziców w ścieżce edukacyjnej i zawodowej. Ten brak nawigowania opowiadany jest przez niego jednak jako coś pozytywnego, dającego mu pole do realizowania jego własnego planu biograficznego (niesprzecznego z oczekiwaniami innych). Pozwala też na konstruowanie własnego wizerunku jako samodzielnej, świadomej osoby:

Ee oni [rodzice] wychodzili z tego założenia, że to jest moje życie tak naprawdę i... nie będą mi absolutnie narzucać tego jak ja mam swoje życie układać.... ja jestem im bardzo wdzięczny za to, że, że nie przymuszali mnie do, do żadnych... żadnych wyborów życiowych. Ja po prostu robiłem od samego początku edukacyjnie to, co mnie...to, co mnie interesowało. Wybierałem... w liceum profil, klasę taką, jaką chciałem, wybrałem studia takie, jakie chciałem... i oni absolutnie się w to nie wtrącali. W ogóle, nie.

Kamil nie był bardzo dobrym uczniem, ale dość szybko jako dziecko zaczął interesować się tematami okołoprzyrodniczymi, co przełożyło się na jego dalsze wybory edukacyjne. Ścieżka edukacyjna była u niego mniej złożona niż w pozostałych omawianych przypadkach. Zdając sobie sprawę ze słabej wtedy sytuacji ekonomicznej rodziców, pozostał w jedynym w jego mieście liceum. Jednocześnie założył, że chodząc do słabszej szkoły musi indywidualnie nadrabiać i mocniej się starać, żeby dostać się na studia:

Po prostu miałem świadomość, no jest, jest sytuacja taka, jaka jest, przecież nie będą się zadłużać, bo ja mam ee taką, taką wizję, a wiedziałem, że chcąc coś osiągnąć yy dalej, bo, bo jakby studia były od samego początku ee planem... że, że ja piszę maturę i idę na studia. Ee...wiedziałem, że, że, że jakby mogę się przygotować na studia... do, do, do, do matury dobrze, będąc również...u mnie, w [mieście] ee i, i, korzystając z tego, co, co, co tam mam, bo to jakby i tak dużo zależało od mojej pracy tak naprawdę. Wszystko zależy od mojej pracy.

Po maturze zdecydował się na studia w większym mieście: początkowo wybrał bardziej pragmatyczny kierunek, ale po pierwszym roku zrezygnował i zmienił na taki bezpośrednio związany z jego pasjami (oba mieściły się w dziedzinie nauk ścisłych i przyrodniczych). Dość szybko na studiach poczuł, że doktorat może być jedną z możliwych opcji, a utwierdziła go w tym przekonaniu propozycja ze strony promotora pracy magisterskiej. Po doktoracie Kamil pozostał w tym samym uniwersytecie i (bardzo wspierającym) zespole, gdzie realizuje własny grant.

Narrator docenia kapitały, w jakie wyposażyli go rodzice – przede wszystkim ten emocjonalny i ekonomiczny (na ile było to możliwe). W jego przypadku kluczową formą wsparcia okazało się wsparcie finansowe na studiach (rozpoczęcie studiów zbiegło się z polepszeniem

sytuacji ekonomicznej w domu), a przede wszystkim wzięcie przez jego rodziców kredytu (spłacanego przez niego) na mieszkanie, w którym zamieszkał po skończeniu doktoratu. Jednocześnie, w przeciwieństwie do Tomka czy Agaty, Kamil nie wyróżnia ani nie uwypukla znaczenia innych kapitałów, jakie można byłoby dostać od rodziny pochodzenia. Zwraca jedynie uwagę na dużą rolę babci, która pomagała jego rodzicom w opiece nad nim, i w jego szkolnych latach bardzo dbała o to, żeby odrobił lekcje i uczył. Mówiąc o rodzinie, narrator nie odnosi się też do żadnych różnic pomiędzy nim a jego rodzicami lub bratem, jeśli chodzi o codzienne praktyki czy sposoby myślenia o rzeczywistości. Zdaje sobie sprawę, że osoby z domów akademickich mają zapewne nieco łatwiej, ale przyświeca mu raczej merytokratyczne założenie, zgodnie z którym praca, pasja i determinacja stanowią *clue* dla osiągnięcia chcianej pozycji:

Uważam, że to nie do końca ma znaczenie...ee środowisko, z którego się pochodzi. Być może ludzie z jakimś tam backgroundem naukowym...ee mają trochę łatwiej...może mają inne perspektywy ee nie wiem tego, bo jakby...nie...nie znam tej perspektywy, natomiast uważam...natomiast uważam, że...dla osób, które nie mają...tego, tego...tej... tego backgroundu akademickiego nie jest to jakby niemożliwe. W sensie, nie jest to jakies rocket science nie do osiągnięcia i też ja nie czuję się absolutnie gorszy w związku z tym, że moi rodzice nie mają wyższego wykształcenia, nie. (...) Ee wszystko zależy od...od człowieka, co on, co on, co on chce robić (...).

Kamil opowiada o swojej pracy jako pasji, ale praca nie stanowi głównego trzonu jego tożsamości i nie organizuje większości jego życia. W narratorsze jest też akceptacja dla specyfiki świata akademickiego, zarobków, i tego, że w hierarchii akademickiej widzi siebie na razie dość nisko. Swoją przyszłość zawodową postrzega raczej jako naturalny proces rozwoju i awansowania, uzależniony przede wszystkim od jego pracy. Kamil lokuje siebie w klasie średniej i kieruje się tutaj głównie swoimi zarobkami. Jego definicja klasy średniej (osób podobnych do niego) nie wykracza zresztą poza kwestie finansowe i oznacza przede wszystkim zarabianie umożliwiające wydawanie na przyjemności oraz oszczędzanie „na niespodziewane wydatki”.

W przypadku Niny ścieżka edukacyjno-zawodowa była bardziej spontaniczna i przypadkowa. Była dobrą uczennicą, angażowała się w dużo działań pozalekcyjnych, które były dostępne w mieście, ale w przeciwieństwie do Kamila nie miała sprecyzowanego profilu zainteresowań. Choć po maturze złożyła dokumenty na (przypadkowe) studia w Polsce, to wakacyjna migracja zarobkowa przerodziła się w dłuższy pobyt i rozpoczęcie studiów poza krajem. Ze względu na tęsknotę za rodziną i przyjaciółmi wróciła po półtorej roku do Polski, ale już do większego miasta studenckiego (gdzie mieszkało większość jej znajomych), w którym łączyła studia zaoczne („nic ambitnego”) z pracą. Kariera zawodowa Niny budowana była powoli i w różnych firmach: rozpoczęła od prostych prac usługowych, następnie awansowała na bardziej administracyjno-asystenckie stanowiska, a w momencie wywiadu jest

menadżerką w bardzo dużej, międzynarodowej korporacji, tuż przed dużym awansem.

Kamila i Ninę różni rola rodzeństwa – w przypadku narratorki starsza siostra, „mądrzejsza” i uzdolniona matematycznie stanowi ważny punkt odniesienia. Właściwie to siostra pierwsza poszła na studia i wytyczyła pewne ścieżki i schematy, przez co Ninie było nieco łatwiej, zarówno, jeśli chodzi o wybory konkretnych szkół oraz horyzont wyobrażeń co do możliwości wyjazdu na studia. Ponadto, w związku z tym, że ich rodzicom bardzo zależało na edukacji i zdobyciu przez obie córki wyższego wykształcenia, to jej siostra „oswajała” ich z systemem edukacyjnym i dzięki temu Nina nie miała już takiej presji na bycie najlepszą. Relacja z siostrą do dzisiaj pełni bardzo ważną rolę w życiu Niny. W jej przypadku zakotwiczenie w relacjach społecznych (rodziny i przyjacielskich) i mieście zamieszkania pełni w ogóle dużą rolę. Co istotne, większość z jej najbliższych relacji, w tym partner, to osoby, które bezpośrednio lub pośrednio związane były z miastem jej pochodzenia – biorąc pod uwagę podobieństwo ich ścieżek (przeprowadzka do dużego miasta na studia) awans doświadczany był tutaj niejako kolektywnie, a nie samotnie, jak w przypadku Agaty czy Tomka. Powszeczność i „naturalność” realizowanej ścieżki mogła minimalizować potencjalnie trudnych momentów.

Pomimo dużych ambicji, rodzice nie do końca byli w stanie nawigować wyborami edukacyjnymi i nie zawsze rozumieli sens inwestowania w takie kapitały, jak na przykład nauka języków obcych:

Ale na przykład pamiętam takie momenty, które myślę, że bardzo fajnie by wpłynęły na moje życie, a usłyszałam od rodziców: „Nie”. A mianowicie, że na przykład odkąd jakby poszłam do szkoły, wtedy jeszcze to nie było takie popularne, że był język w szkole jako, jako coś takiego standardowego. Ja pamiętam, że tak strasznie chciałam chodzić na angielski, a mama mi wtedy mówiła: „Nie, jesteś za mała, to nie ma znaczenia teraz, później na to przyjdzie czas.”, „To są koszty” i tak dalej. A teraz na przykład myślę, jak pracuję na co dzień, wiesz, z językiem angielskim, są, to są pewne rzeczy, których ja już nie nadrobię.

Podobnie jak Kamil, Nina docenia kapitał emocjonalny i wsparcie, jakie otrzymywała w domu. Mimo że jej rodzice nie dysponowali dużymi środkami finansowymi, to chcieli wspierać ją podczas studiów. Jej mama wyposażyła ją także w odwagę i pewność siebie, co przełożyło się zdaniem narratorki na podejmowane przez nią ryzyka zawodowe i brak strachu przed zmianą. Zarówno doświadczenia migracji zarobkowych, jak i odnajdywanie się w kolejnych – bardzo różnych – pracach i zadaniach, wzmacniały w niej poczucie, że sobie radzi.

Zawodowo Nina jest w miejscu, które bardzo docenia: czuje, że firma, w której pracuje ma zgodne z nią wartości, że się w niej rozwija i spełnia. Jeśli poszukiwałaby zmiany, to wiązałaby się ona głównie z chęcią wykonywania pracy z misją, mającej większe znaczenie społeczne niż ta wykonywana w korporacji. Kluczowe w obecnej pracy jest dla niej po-

czucie docenienia jej zaangażowania i umiejętności, które materializuje się w kolejnych awansach i szansach, jakie dostaje. Miewa momenty niepewności, zwłaszcza w sytuacjach dużych zmian, jak na przykład kilkumiesięczna delegacja do innego kraju i przeprowadzenie tam procesów kluczowych dla firmy:

No czułam się niesamowicie i pamiętam tam, że już z tymi walizkami spakowanymi, już miałam te wszystkie papiery emigracyjne porobione i tak dalej, siedziałam na lotnisku we Frankfurcie, w drodze do miałam przesiadkę i sobie pomyślałam: „Boże, Ninkowska, co ty narobiłaś? Ty nie dasz rady” i w ogóle, „A już od tego nie ma odwrotu” i tak dalej. No było to dla mnie, nie ukrywam, bardzo obciążające psychicznie i, i bałam się, bałam się, czy sobie poradzę, czy podołam. Ale znowu, no ogromna radość, jak się później okazało, że te oczekiwania zostały spełnione.

Te momenty niepewności czy strachu są opowiadane raczej jako epizody, które mają dobre finały. Poza satysfakcją praca daje Ninie też poczucie wygody i bezpieczeństwa materialnego. Swoboda finansowa to przestrzeń, w której narratorka wskazuje na różnicę w stosunku do swojej rodziny pochodzenia, ale również nie jest to różnica znacząca (przynajmniej w narracji). Narratorka podkreśla bowiem, że nie zaznała w swoim domu biedy, a raczej oszczędnego dysponowania dostępnym kapitałem:

Jak byłam młodsza, to nigdy w domu niczego nie brakowało, ale to nie było tak, że mogłam sobie pozwolić na wszystko. Raczej nie. To takie podejście do pieniędzy było dość rozsądne. I tak jak mówię, były takie standardy, tak? Wakacje raz do roku, nie wiem, ładny plecak do szkoły czy przyrzędy szkolne, czy, czy tego typu rzeczy. Ale nie super ciuchy. (...) I tak dalej, i tak dalej. I nie wiem, może z tego względu ja trochę sobie jakby chcę to teraz zrekompensować w jakiś, w jakiś sposób i, i może chciałabym też mieć to, czego... Może nie jest tak, że mi brakowało, jak byłam młodsza, ale chciałabym fajnie żyć i mieć spokojną głowę.

Podobnie jak pozostałe osoby, Nina identyfikuje się z klasą średnią, odwołując się przy tym przede wszystkim do aspektu finansowego („żyje mi się dobrze”, „nie muszę się martwić o pieniądze”), ale opisując osoby zajmujące podobną pozycję jak ona, kreśli obraz mieszkańców dużych miast, dla których ważny jest rozwój zawodowy i osobisty (podróże, spełnianie marzeń, aktywne spędzanie wolnego czasu), oraz rodzina.

W przypadku Niny i Kamila można dostrzec nieproblematyzowanie swojej tożsamości klasowej. Oboje autoidentyfikują swoją („średnią”) pozycję w strukturze klasowej na podstawie aktualnych zarobków, bez odnoszenia się do swojego pochodzenia społecznego, habitusu i różnych form (dziedzicznego i nabywanego) kapitału. Można u nich dostrzec pewną powściągliwość w mówieniu o nierównościach i klasach w ogóle. Nina wprost mówi, że słowo „klasa” źle jej się kojarzy („jak kasta”, „źle mi o tym myśleć”), co z jednej strony wiąże się z tym, że jej zdaniem nierówności nie powinno być, a z drugiej – z niewygodą o mówieniu o własnej sytuacji finansowej. Wydaje się, że jej własna dobra pozycja ekonomiczna może stanowić źródło dyskomfortu, kiedy porównuje ją

do sytuacji osób, których położenie jest gorsze. Z tym też może wiązać się chęć posiadania pracy ze społeczną misją czy plan bycia mentorką w programie kierowanym do dzieci i młodzieży znajdujących się w nieuprzywilejowanej sytuacji materialnej. Nierówności czy konkretniej, nierówne szanse są przez Ninę i Kamila dostrzegane – oboje zwracają uwagę na to, że osoby z domów „nauczycielskich”, „akademickich” miały zapewne łatwiej niż oni. Różnica ta jest jednak normalizowana. W porównaniu z narracjami Agaty i Tomka, nie pojawiają się tutaj momenty klasowe, które sprawiałyby, że ta różnica byłaby doświadczana w procesie edukacyjnym czy polu zawodowym.

Dyskusja i zakończenie

Zaprezentowana powyżej analiza pozwala na pogłębienie wątków pojawiających się w ilościowych badaniach na temat subiektywnego poczucia awansu klasowego, w tym na uzupełnienie katalogu elementów wpływających na pozycjonowanie siebie względem swoich rodziców (Gugushvili 2016; Gugushvili i Zelinska 2022; Janicka 2020). Poznając historie osób awansujących klasowo, możemy uzyskać bardziej pogłębiony wgląd w to, w jaki sposób osoby awansujące opowiadają o swoich doświadczeniach przekraczania granic klasowych – na ile staje się ono uświadomionym procesem i przedmiotem pracy biograficznej (awans problematyzowany), a na ile jest normalizowane. Zaprezentowane w tekście pary przypadków biograficznych pozwoliły na pokazanie obu rodzajów narracji o awansie.

Konstrukcje tożsamości biograficznej zależą od różnych czynników, m.in. indywidualnego przebiegu życia, społecznych interakcji, lingwistycznego systemu symboli refleksyjności, obrazów siebie i wyobrażeń odzwierciedlanych przez innych (Treichel 2012: 578). Zebrane wywiady pozwalają ukonkretyzować te założenia. Na podstawie analizy materiału empirycznego można wyróżnić kilka elementów, które mogą wzmacniać lub osłabiać centralność awansu klasowego w konstruowaniu biograficznej tożsamości.

Po pierwsze, znaczenie mają relacje ze światem pochodzenia, przede wszystkim z rodziną. Jak widzimy w przypadku Tomka i Agaty, na procesy związane z mobilnością klasową nakładają się inne czynniki wzmacniające dystans pomiędzy narratorem i narratorką a ich rodzicami. Nie chodzi więc tutaj tylko o potencjalnie zmieniające się wraz z awansem praktyki i sposoby myślenia, które oddalają jednostki od ich klasy pochodzenia, ale raczej o odczuwany i problematyzowany brak wsparcia w decyzjach edukacyjnych i zawodowych. Deficyty kapitału emocjonalnego, brak wyrażanej dumy, minimalizowanie znaczenia osiągnięć, niezrozumienie dla podejmowanych decyzji życiowych czy „zderzenia” własnych wyobrażeń i biograficznych planów z oczekiwaniami rodziców mogą wzmacniać poczucie dystynkcji. Kluczowe okazuje

się też poczucie zmęczenia i wysiłku, jaki został włożony w osiągnięcie obecnej pozycji, zwłaszcza kiedy odbywało się to pomimo lub wbrew rodzinie pochodzenia. W niektórych wywiadach pojawiają się także historie, w których problemy alkoholowe rodziców lub poczucie ich braku akceptacji dla życiowych wyborów powodują, że różnica pomiędzy „starym” a „nowym” światem i chęć „zerwania” lub „ucieczki” staje się wielowymiarowym, wykraczającym poza klasę – problemem biograficznym. Z kolei dobre relacje z rodzicami, poczucie wsparcia z ich strony, brak konfliktów w wyobrażeniach o ścieżkach edukacyjno-zawodowych wydają się powodować, że potencjalne różnice nie są aż tak uwypuklane, a raczej normalizowane lub przemilczane. Znaczącą rolę odgrywa tutaj też rodzeństwo – w historiach, w których bracia lub siostry przechodzą przez podobne procesy edukacyjne (wcześniej lub we względnie podobnym czasie życia rodziny), awans wydaje się być bardziej normalizowany niż w przypadku tych osób, które doświadczają go jako pierwsze w rodzinie (por. Dębska 2020).

Po drugie, istotne stają się relacje z „nowym światem” i to, na ile dana jednostka doświadcza(ła) w nich momentów klasowych, zwłaszcza takich, które wyzwały i umacniały w niej poczucie inności lub wstydu. W tym kontekście zauważalne jest znaczenie pola, wraz z gramami i napięciami, jakie się w nim toczą. Na podstawie analizowanego materiału można powiedzieć, że momenty klasowe pojawiają się z większym natężeniem wśród akademików iademiczek (zwłaszcza tych reprezentujących dziedziny nauk społecznych lub humanistycznych) oraz artystów i artystek. Głównym źródłem momentów klasowych jest różnica w kapitale kulturowym (zwłaszcza jego ucieleśnionej formie), który jest wkodowany w funkcjonowanie świata akademii lub sztuki. Spotkania z osobami pochodzącymi z domów inteligentkich lub artystycznych i obserwacja ich swobody w zachowaniu, czy posługiwaniu się językiem wzmacnia poczucie bycia „z innego świata”. Znaczenie ma tutaj instytucja czy miasto, w którym funkcjonuje jednostka – jak pokazuje historia Tomka, studia w małym mieście mogą mieć bardziej swojski, równościowy charakter niż renomowany uniwersytet w dużym mieście. Momenty klasowe i dostrzeganie różnic mogą też wiązać się z relacjami przyjacielskimi i romantycznymi, jakie budują narratorzy i narratorki. Zebrane wywiady pokazują, że uświadamianie sobie różnic pomiędzy życiem swojej rodziny pochodzenia a własnym wzmacnia się w przypadku osób wchodzących w związki z osobami z klas nie-ludowych. W historiach osób, które tworzą związki z osobami o podobnym pochodzeniu klasowym, momenty klasowe raczej nie ujawniają się w domowej codzienności.

Osiągnięcie spójności tożsamości i nadanie sensu swojej obecnej pozycji, kiedy jednostka ma dużą świadomość różnic pomiędzy klasą pochodzenia a klasą docelową, wymaga od niej wzmoczonej pracy biograficznej, a to przekłada się na miejsce, jakie zajmuje awans w narracjach biogra-

ficznych. Można powiedzieć, że awans ten pojawia się w opowieściach mocniej, kiedy wiąże się on z ambiwalentnymi, trudnymi emocjami, stanowi źródło zmęczenia, cierpienia i stresu. Wspomniana ambiwalencja łączy się też z paradoksami awansów, ponownie doświadczanymi głównie w polu sztuki i akademii. Jednostki mogą doświadczać w nich sprzeczności wynikających nie tylko z różnicy pomiędzy „starym” i „nowym” światem, ale złożonym portfolio kapitałów, które osiągają. O ile nabywanie kapitału kulturowego i społecznego (pomimo trudności) stają się niezaprzeczalnym aspektem awansu, to niekoniecznie niesie to za sobą polepszanie się sytuacji ekonomicznej. Wyzwania ekonomiczne, niskie zarobki, i prekaryjne warunki pracy wzmagają stres klasowy i poczucie niepewności osiągniętej pozycji (por. Crew 2022; Łuczaj 2023). Z kolei, w przypadku osób pracujących w polu biznesu to właśnie kwestia ekonomiczna, i związany z nią styl życia (na co można sobie pozwolić) staje się *clue* awansu.

Po trzecie, znaczenie ma język i aparat pojęciowy pozwalający na nazwanie i interpretowanie swojej sytuacji. Biorąc pod uwagę, że nierówności, w tym podziały klasowe, stanowią jeden z ważnych tematów diskutowanych w naukach społecznych, można zauważyć, że osoby takie jak Tomek, czyli reprezentujące tę dziedzinę nauki są bardziej refleksyjne i mają większy zasób teoretyczno-językowy oraz swobodę do opowiadania procesów związanych z własnymi awansami klasowymi. Bywa, że odwołują się przy tym do konkretnych książek lub badaczy i badaczek (Pierre Bourdieu, Didier Eribon). Osoby reprezentujące dyscypliny z dziedziny nauk ścisłych i przyrodniczych (jak Kamil) dysponują wyraźnie innym językiem, ale też uwrażliwieniem na kwestie nierówności społecznych. Nie jest to oczywiście obserwacja, które powinna być postrzegana jako powszechnie obowiązująca, ale z pewnością warto się temu przyglądać w dalszych analizach. Normalizującemu sposobowi opowieści o awansie może sprzyjać z kolei zakotwiczenie w dyskursie merytokratycznym, z którym wiąże się przekonanie, że pozycja jednostki w strukturze społecznej zależy przede wszystkim od jej wysiłków, pracy i motywacji. W takim ujęciu awans klasowy jest powszechnie dostępną ścieżką.

Wymienione powyżej elementy, które mogą wpływać na subiektywne postrzeganie awansu klasowego, nie są oczywiście rozłączne – mogą nakładać się na siebie, tworzyć różne konfiguracje i wzajemnie wzmacniać lub osłabiać. Ważny jest tutaj sam moment wywiadu i sytuacja życiowa, w jakiej wtedy znajduje się jednostka. Okresy zwiększonej niepewności (ekonomicznej, zawodowej, relacyjnej) lub doświadczenia wyzwań klasowych w niedalekiej przeszłości mogą wytwarzać potencjał dla bardziej wzmożonej pracy biograficznej w trakcie rozmowy. Jednym z efektów takiej pracy może z czasem stać się normalizacja, która sprawi, że awans i związane z nim cierpienia i emocje staną się bardziej „oswojone” (por. Mrozowicki 2023).

Analiza pokazuje, że awansowanie jest złożonym, wielowymiarowym procesem, który nie ma jasnego punktu docelowego. Postrzegając go w kategoriach obiektywnych można powiedzieć, że awans dokonuje się wraz z uzyskaniem tytułu czy stopnia naukowego, zdobyciem określonego stanowiska pracy lub osiągnięciem wyższego statutu ekonomicznego. Biorąc jednak pod uwagę wymiar subiektywny, każda z tych zmiennych może być jedynie jednym z wielu punktów procesu awansowania – różnie doświadczanym, interpretowanym i odczuwanym przez doświadczające jednostki. Konieczne jest tutaj zwrócenie uwagi na relacyjny charakter awansów klasowych: o tym, na ile awans stanowi ważny temat dla jednostek, decyduje m.in. to, w stosunku do kogo dana osoba pozycjonuje samą siebie, jakie ma sieci społeczne, w jakim polu pracuje i na ile osiągnięcie obecnej pozycji związane było z trudnymi doświadczeniami momentów klasowych i uświadomionego wysiłku przekraczania (własnych i klasowych) granic.

Bibliografia

- Bottero, Wendy. 2004. "Class identities and the identity of class". *Sociology* 38(5): 985-1003, <https://doi.org/10.1177/003803850404718>.
- Bourdieu, Pierre. 1986. "The Forms of Capital". W *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, redakcja John Richardson. Greenwood: Bloomsbury, 241-258.
- Bukodi, Erzsébet i John H. Goldthorpe. 2022. "Intergenerational class mobility In industrial and post-industrial societies: Towards a general theory". *Rationality and Society* 34(3): 271 –301, <https://doi.org/10.1177/10434631221093>.
- CBOS 2020. *Postrzeganie własnego miejsca w strukturze społecznej*. Komunikat nr 16/2020, https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_016_20.PDF
- Charmaz, Kathy. 2009. *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przeł. Barbara Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Crew, Teresa. 2022. „Classed markers of a working-class academic identity”. *Journal of Class & Culture* 1(2): 129-144, https://doi.org/10.1386/jclc_00011_1.
- Dębska, Katarzyna. 2020. „Doświadczenie awansu klasowego jako kontekst kształtowania się relacji między braćmi i siostrami”. *Studia BAS. Biuro Analiz Sejmowych* 2(62): 111-128, <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2020.16>.
- Drabowicz, Tomasz. 2020. „Ruchliwość społeczna jako przedmiot badań socjologicznych – podstawowe pojęcia i koncepcje, cele i znaczenie badań”. *Studia BAS. Biuro Analiz Sejmowych* 2(62): 9-22, <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2020.10>.
- Domański, Henryk. 2004. *O ruchliwości społecznej w Polsce*. Warszawa: IFiS PAN.
- Erikson, Robert i John H. Goldthorpe. 1993. *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Friedman, Sam. 2016. "Habitual civè and the emotional imprint of social mobility". *The Sociological Review* 64: 129–147, <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12280>.
- Friedman, Sam, Dave O'Brien i Ian McDonald. 2021. "Deflecting Privilege: Class Identity and the Intergenerational Self". *Sociology* 55(4), 716-733, <https://doi.org/10.1177/00380385209822>.
- Frydryszak-Kuciel, Joanna. 2023. *Chłopki. Opowieść o naszych babkach*. Warszawa: Marginesy.
- Gdula, Maciej i Przemysław Sadura. Redakcja. 2012. *Style życia i porządek klasowy w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Glaser, Barney i Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.

- Gugushvili, Alexi. 2016. "Intergenerational objective and subjective mobility and attitudes towards income differences: evidence from transition societies". *Journal of International and Comparative Social Policy* 32(3): 199-219, doi:10.1080/21699763.2016.1206482.
- Gugushvili, Alexi i Olga Zelinska. 2022. "What are the Trends and Explanations of Perceived Social Mobility in Poland?" *Applied Research in Quality of Life* 18: 811-832, <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10105-4>.
- Hanley, Lynsey. 2017. *Crossing the Class Divide*. Penguin Books.
- Janicka, Krystyna. 2020. „Samooceńa ruchliwości międzypokoleniowej w kontekście przemian struktury społecznej”. *Studia BAS. Biuro Analiz Sejmowych* 2(62): 129-142, <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2020.17>.
- Leszczyński, Adam. 2020. *Ludowa historia Polski*. Warszawa: W.A.B.
- Loveday, Vik. 2014. "Flat-capping it': Memory, nostalgia and value in retroactive male working-class identification". *European Journal of Cultural Studies* 17(6): 721-735, <https://doi.org/10.1177/1367549414544117>.
- Łuczaj, Kamil. 2022. „Jak nazwać awans klasowy w warunkach akademickich? Studium z potocznej socjologii etykietowania”. *Studia Krytyczne* 11: 41-64.
- Łuczaj, Kamil. 2023. *The Biographical Experience of Entering the Academic Profession Popular-Class Lecturers at the Post-Socialist University*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mallman, Mark. 2018. "Disruption in the working-class family: the early origins of social mobility and habitus clivé". W *Social mobility for the 21st century: Everyone a winner?*, redakcja Steph Lawler i Geoff Payne. London: Routledge, 25-36.
- Mrozowicki, Adam. 2011. *Coping with Social Change. Life Strategies of Workers in Poland's New Capitalism*. Leuven: Leuven University Press.
- Mrozowicki, Adam. 2023. „Innowacja, kontrola, opór, normalizacja: pracownicze sposoby radzenia sobie z pandemicznym kryzysem w miejscu pracy”. *Przegląd Socjologiczny* 72(3): 9-38, <https://doi.org/10.26485/PS/2023/72.3/1>.
- Rek-Woźniak, Magdalena. 2020. „Badania nad ruchliwością międzypokoleniową: podejścia, konteksty, kontrowersje”. *Studia BAS. Biuro Analiz Sejmowych* 2(62): 39-55, <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2020.12>.
- Pobłocki, Kacper. 2022. *Chamstwo*. Wołowiec: Czarne.
- Rauszer, Michał. 2020. *Bękarty pańszczyzny. Historia buntów chłopskich*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Savage, Mike. 2000. *Class Analysis and Social Transformation*. Oxford: Oxford University Press.
- Savage, Mike, Niall Cunningham, Fiona Devine, Sam Friedman, Daniel Laurison, Lisa McKenzie, Andrew Miles, Helene Snee i Paul Wakeling. 2015. *Social Class in the 21st Century*. Milton Keynes: Penguin.
- Sorokin, Pitirim A. 2009. *Ruchliwość społeczna*, przeł. Jerzyna Słomczyńska. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Schütze, Fritz. 2012. „Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne”. W *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, redakcja Kaja Kaźmierska. Kraków: Nomos, 141-278.
- Strauss, Anselm L. 2012. „Praca biograficzna i jej powiązania (intersections)”. W *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, redakcja Kaja Kaźmierska. Kraków: Nomos, 517-527.
- Szcześniak, Magda. 2023. *Poruszeni. Awans i emocje w socjalistycznej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Treichel, Barbel. 2012. „Tożsamości biograficzne i zbiorowe w wywiadach narracyjnych. Przyczynek lingwistyczny”. W *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, redakcja Kaja Kaźmierska. Kraków: Nomos, 571-594.
- Waniek, Katarzyna. 2020. *Ucieczka jako przyczyna mobilności Europejczyków. Socjolin-gwistyczna ugruntowana analiza procesów społecznych w relacjach autobiograficznych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wasiewicz, Jan. 2021. *Pamięć-chłopi-bunt. Transdyscyplinarne badania nad chłopskim dziedzictwem. Historia pamięci pierwszego powstania ludowego na ziemiach polskich*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.

Zysiak, Agata. 2016. *Punkty za pochodzenie. Powojenna modernizacja i uniwersytet w robotniczym mieście*. Kraków: Nomos.

Artykuł powstał w ramach projektu “RaM-CLASS. Reprodukacja i mobilność klasowa – doświadczenia biograficzne w polach akademii, sztuki i biznesu”, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (SONATA, nr umowy 2022/47/D/HS6/00726).