

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

SPOŁECZNE FUNKCJE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W RPA I KONSTRUOWANIE RÓŻNICY

ABSTRACT. Hejwosz-Gromkowska Daria, *Społeczne funkcje szkolnictwa wyższego w RPA i konstruowanie różnicy* [Social function of higher education in South Africa and the construction of the difference]. *Studia Edukacyjne* nr 21, 2012, Poznań 2012, pp. 45-61. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2485-3. ISSN 1233-6688

Following the ending of apartheid, the question is asked to what extent the equity between the Blacks, Coloured and Whites was achieved. The large disproportion in school access during the apartheid period caused inequalities and marginalized especially non-Whites. After 1994 many reforms were introduced in the school system to assure equity in education among different ethnic groups. The Blacks and other ethnic groups still have worse results in the school system. The research data show that many of the Blacks still attend to the poor schools where they received worse quality of education, while the Whites have an access to well-equipped schools. Thus the chances of the latter to achieve high position on the social ladder are better. Despite the fact that enrollment in higher education increased among these groups, still many of them do not graduated from the universities and technikons. The researchers also point out that not only race is the most important factor in the social stratification but also socio-economic status. Moreover, some of them see that in the South Africa there is (de)segregation in the school system because of these two mentioned factors. In this paper I made an attempt to reconstruct the social function of the education in post-apartheid era. I also try to answer to the question why there is a gap between school achievement among the Blacks and the Whites. I analyze and discuss the main factors which influence to the access to higher education.

Key words: South Africa, inequalities, higher education, race, socio-economic status

Nie ulega wątpliwości, że rasa, etniczność, płeć, pochodzenie społeczne oraz wykształcenie stanowią główne czynniki stratyfikacji społecznej. W zależności od dominującej w określonym społeczeństwie ideologii lub polityki instytucji państwowych, siła ich oddziaływania będzie mniejsza lub większa. W tym kontekście, utrzymująca się przez lata ideologia apartheidu i towarzysząca jej polityka instytucji państwowych Republiki Południowej Afryki wobec czarnoskórych (ale też innych ras), wydaje się być znamiennym przykładem społecznej praktyki w zakresie tworzenia nie-

równości społecznych. Ponadto, badania porównawcze dotyczące problemu nierówności społecznych eksponują relację grup mniejszościowych wobec dominujących, natomiast w RPA grupa mniejszościowa (biali) stanowiła grupę dominującą. Grupa dominująca najczęściej wykorzystuje szkolnictwo instrumentalnie, w celu realizowania swojej polityki wobec grup nieuprzywilejowanych. Przy takim założeniu, edukacji przypisuje się funkcję opresyjną, która ma zapewnić trwałość i stabilność danego systemu społecznego¹. W tym kontekście szkoły stają się miejscem, w którym odtwarzana jest struktura społeczna. Wyjaśnienie tego zjawiska odnaleźć można w teoriach zorientowanych na konflikt, m.in. w teorii reprodukcji kulturowej Pierra Bourdieu i J.C. Passerona, czy ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa. Założeniem obydwu tych teorii jest przeświadczenie o istnieniu „legalności” pewnych praktyk kulturowych oraz „nielegalności” innych, które zatwierdzane lub odrzucane są przez system edukacji. W celu odtworzenia struktury społecznej, instytucje szkolne stosują „przemoc symboliczną”, szczególnie dotkliwą dla tych jednostek, które są reprezentantami kultury „nielegalnej” w danym społeczeństwie². Głównym celem takiego działania jest najczęściej akulturacja grup nieuprzywilejowanych (mniejszości) „w nurt własnej kultury i racjonalności”³. Warto zauważyć za Tomaszem Gmerkiem, iż występuje kilka reakcji ze strony grup dominujących na grupy etniczne w sferze edukacji. Najczęstszy jest asymilacjonizm. Celem szkolnictwa realizującego strategię asymilacjonizmu będzie „wyposażanie dzieci z mniejszości w wartości i postawy grupy dominującej”⁴. Przywołany badacz zauważa, że rasa i przynależność etniczna stanowią „istotny wyznacznik w procesie różnicowania społecznego”⁵. Inną orientacją, przyjmowaną przez grupę dominującą w stosunku do grup mniejszościowych, jest marginalizacja. Polega ona na nadawaniu określonym grupom społecznym statusu drugiej kategorii⁶. Trzecim modelem, znajdującym zastosowanie w większości zachodnich społeczeństw, jest pluralizm oraz wielokulturowość, które zakładają szerzenie tolerancji

¹ Por. m.in. K. Przyszczypkowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń-Poznań 1999; B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009; T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki 1*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004; H. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.

² Por. m.in. T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*.

³ T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011, s. 50.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże, s. 54.

⁶ D. Heater, *A history of education for citizenship*, London-New York 2004, s. 199.

wobec różnych grup etnicznych i narodowych, a także uznanie ich odrębnych tożsamości przez państwo⁷. Warto zauważyć, że w odpowiedzi na dominację jednej z grup, pojawia się opór ze strony tych, którzy są opresjonowani. Tak oto bowiem w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych grupy mniejszościowe w zachodnich krajach domagały się równouprawnienia, stawiając jednocześnie opór wobec asymilacjonizmu⁸.

W ideologię apartheidu wpisana była polityka marginalizacji, szczególnie dotkliwa dla osób czarnoskórych. Chociaż współcześnie, wraz z upadkiem apartheidu, oficjalna polityka zabrania praktyk dyskryminacyjnych, to i tak istnieją grupy marginalizowane ze względu na kolor skóry. Ponadto, praktyki życia społecznego ujawniają stosowanie strategii asymilacjonizmu wobec czarnoskórych w obrębie instytucji oświatowych⁹.

Celem niniejszego artykułu jest próba rekonstrukcji społecznych funkcji szkolnictwa w Republice Południowej Afryki w aspekcie zmian ustrojowych po zakończeniu apartheidu. Podjęta zostanie próba analizy czynników wpływających na nierówności społeczne, takich jak rasa oraz pochodzenie społeczne w kontekście dostępu do edukacji wyższej.

Ideologia apartheidu i jej społeczne konsekwencje

Wydaje się, iż z omawianej perspektywy system szkolnictwa w RPA nadal utrzymuje i reprodukuje nierówności społeczne, powstałe w wyniku wielowiekowego podziału na grupę uprzywilejowaną, składającą się z potomków białych kolonizatorów, oraz grupę zdominowaną, stanowiącą rdzenną, czarnoskórą ludność¹⁰. Początki segregacji rasowej sięgają czasów kolonizacji południa Afryki. U podstaw polityki oddzielnego rozwoju leżało przekonanie, że

⁷ Tamże.

⁸ J.A. Banks, *Diversity and citizenship education in global times*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, London 2008, s. 58.

⁹ Zob. L. Chisholm, M. Sujee, *Tracking racial desegregation in South African Schools*, *Journal of Education*, 2006, nr 40, s. 142.

¹⁰ Istotnym aspektem wydaje się wyjaśnienie nomenklatury grup etnicznych wchodzących w skład struktury społecznej. Mianem Białych określani są potomkowie kolonizatorów holenderskich i brytyjskich. W ich obrębie wyróżnia się Afrykanerów, czyli potomków Holendrów posługujących się językiem Afrykanerów oraz Białych posługujących się językiem angielskim. Określenia Czarni używa się w odniesieniu do Kolorowych, Afrykańczyków i Indian. Przy czym, Afrykańczycy stanowią rdzennych mieszkańców. Indianie/Azjaci z kolei są potomkami osób przybyłych przeważnie z Chin, Korei oraz Indonezji i Malezji w XIX wieku; zob. R.O. Mabokela, *Voices of conflict. Desegregating South African Universities*, New York-London 2000, s. 11-12; E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity. Education reform in post-apartheid South Africa*, Washington DC 2004, s. 19.

każda grupa rasowa powinna mieć swój „własny” świat, w sensie obszaru zamieszkania, instytucji kształcących, służby zdrowia czy innych placówek społeczno-kulturalnych¹¹.

Ideologia apartheidu zrodziła się w wyniku fascynacji faszyzmem i rozpoczęła się w 1948 roku¹². Z kolei, w 1952 roku wprowadzono Prawo Edukacyjne Bantu, którego główni architekci zakładali, iż od samego dzieciństwa należy uczyć rdzennych mieszkańców „iż nie mogą równać się z Europejczykami”¹³. Hendrik F. Verwoerd twórca ustawy twierdził również: „po co uczyć dziecko Bantu matematyki, skoro i tak nie użyje jej w praktyce?”¹⁴. Na mocy wspomnianego prawa czarnoskórzy nauczyciele nie mieli prawa krytykować ani rządu, ani władz szkoły, w której pracowali¹⁵. W szkołach dla Afrykańczyków znajdowały się posterunki policji, a wszelkie przejawy buntu czy protestów były tłumione¹⁶. Program nauczania był tak skonstruowany, aby pokazywać wyższość rasy białej oraz zlikwidować wszelką możliwość krytycznego myślenia wśród Afrykańczyków, co jest typowe dla totalnych reżimów¹⁷. W 1959 roku wprowadzono prawo, które zabraniało przyjmowania osób czarnoskórych przez uniwersytety przeznaczone dla Białych¹⁸. W tym czasie istniało 36 placówek kształcenia wyższego, z czego 19 przeznaczonych było dla Białych, a 17 dla pozostałych grup etnicznych. Współcześnie podział ten zniknął, ponieważ czarnoskórzy studenci mogą kształcić się na uniwersytetach przeznaczonych dla Białych i odwrotnie. Jednak, jak podkreśla Hugh Africa, instytucje kształcenia osób Białych znajdowały się zawsze w pozycji uprzywilejowanej i choć już dawno nastąpiło „pożegnanie z apartheidem”, nadal można odnaleźć przykłady nierówności społecznych w obrębie instytucji kształcenia wyższego. Statystycznie jednostki nie-białe stanowiły 80% populacji, jednak ich odsetek na uniwersytetach przeznaczonych dla ich rasy, był znacznie niższy niż Białych¹⁹.

Apartheid trwał do 1994 roku; wówczas odbyły się pierwsze wolne wybory do parlamentu, w których udział mogli brać wszyscy obywatele, niezależnie od koloru skóry. Wygrała partia Nelsona Mandeli – Afrykański

¹¹ H. Africa, *Challenges and prospects for achieving diversity. The case of South Africa*, [w:] *Higher education in global society; achieving diversity, equity and excellence*, red. W.R. Allen, M. Bonous-Hammarth, R.T. Teranishi, Oxford 2006, s. 312.

¹² E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity*, s. 23.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 313.

¹⁵ Tamże, s. 1.

¹⁶ Tamże, s. 41.

¹⁷ Tamże, s. 47.

¹⁸ R.O. Mabokela, *Voices of conflict*, s. 22.

¹⁹ H. Africa, *Challenges and prospects*, s. 316.

Kongres Narodowy (ANC), a on sam został wybrany na prezydenta kraju²⁰. Po upadku apartheidu nowe władze zaczęły wprowadzać liczne reformy szkolnictwa, które miały na celu wyrównanie szans edukacyjnych osób nie-białych. Wprowadzone zmiany spowodowały przede wszystkim wzrost liczby czarnoskórych studentów na uniwersytetach przeznaczonych dla białych osób²¹. W tamtym okresie potrzebne były również liczne reformy na niższych szczeblach edukacji, których celem była poprawa jakości nauczania, a także zwiększenie odsetka skolaryzacji i alfabetyzacji wśród osób czarnoskórych²².

W celu uzyskania szerszej perspektywy w zakresie tworzenia się nierówności społecznych w dostępie do edukacji wyższej, warto przyjrzeć się przyczynom nierówności społecznych na niższych szczeblach edukacji. Można wyróżnić dwa główne czynniki stratyfikacji społecznej występujących w społeczeństwie południowoafrykańskim, a są nimi rasa oraz status ekonomiczny. Nierówności społeczne w RPA mają charakter systemowy i strukturalny, wynikający z długoletniej polityki oddzielnego rozwoju. Większość badaczy wskazuje, że głównymi czynnikami marginalizacji osób czarnoskórych w systemie oświatowym są: język, ubóstwo, opłaty za szkolnictwo, lokalizacja szkoły, a także pandemia HIV/AIDS²³.

W 1996 roku populacja południowoafrykańska liczyła 40 milionów ludzi, z czego 75% stanowili Afrykańczycy, 7% Kolorowi, 3% Azjaci i 15% Biali. Reitumetse Obakeng Mabokela zauważa, że struktura społeczna jest nadal silnie spolaryzowana, zdominowana przez białych mężczyzn²⁴. W 2007 roku liczba mieszkańców RPA wynosiła 47 milionów, z czego trzy czwarte dorosłych osób ukończyło co najmniej sześć klas szkoły podstawowej, połowa dziewięć (na tym poziomie kończy się obowiązkowa edukacja²⁵), poniżej jednej trzeciej dwanaście klas²⁶. Wśród jednostek nie-białych obserwuje się spadek uczestnictwa w systemie oświaty po zakończeniu obowiązkowej edukacji, podczas gdy wśród białych osób wskaźnik ten jest stały²⁷. Warto również zwrócić uwagę, że dzieci Afrykańczyków i Kolorowych porzucają edukację po pierwszych dwóch latach kształcenia, co jed-

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, s. 325.

²² L. Chisholm, *The quality of primary education in south Africa*, UNESCO 2004, adres internetowy: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146636e.pdf> [dostęp 12.03.2012].

²³ E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity*, s. 5.

²⁴ R.O. Mabokela, "We cannot find qualified Blacks" *faculty diversification programs at South African Universities*, *Comparative Education*, 2000, t. 36, nr 1, s. 95.

²⁵ W okresie apartheidu obowiązkową edukacją objęci byli jedynie Biali.

²⁶ R.O. Mabokela, *Voices of conflict*, s. 22.

²⁷ E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity*, s. 175.

nak nie jest wyjątkowe w krajach rozwijających się²⁸. Odsetek drugoroczności powyżej siódmej klasy jest znacznie wyższy wśród czarnoskórych niż pozostałych grup etnicznych, natomiast niewielki wśród białych²⁹.

Według raportu OECD, odsetek alfabetyzacji wzrósł z 14,6% w 1991 roku do 89% w roku 2004³⁰. Tak gwałtowny przyrost liczby osób potrafiących pisać i czytać wskazuje na efektywność wprowadzonych reform oświatowych w RPA. Linda Chisholm zauważa, że poprawiły się również wyniki zdawania końcowych egzaminów, aczkolwiek liczba osób przystępujących do nich spada, ale zdawalność jest wyższa³¹. Zarówno autorzy raportu OECD, jak i Chisholm zwracają uwagę, że efektywność nauczania w szkołach, szczególnie w przeznaczonych dla nie-białych jednostek, pozostaje na niskim poziomie. Występują również znaczne dysproporcje w jakości nauczania między obszarami miejskimi i wiejskimi. Warto również zwrócić uwagę, że w społeczeństwach, w których występują różnice na tle rasowym i ekonomicznym, dochodzi do segregacji w obrębie szkół. Sytuację tę opisali w swych badaniach Herbert Gintis i Samuel Bowles, wyprawiając na ich podstawie teorie reprodukcji ekonomicznej. Segregacja rasowa, która obecnie ma miejsce potwierdza teorię Bowlesa i Gintisa. Współcześnie badacze przedmiotu pokazują, że w dużych aglomeracjach osoby zamożniejsze, wykształcone oraz białe opuszczają centra miast (*inner-city*) i przenoszą się do bogatszych dzielnic na ich obrzeżach. Z kolei, jednostki biedniejsze, gorzej wykształcone, które najczęściej są przedstawicielami mniejszości etnicznych i/lub rasowych, pozostają w centrum. W ten oto sposób segregacja rasowa oparta jest na segregacji ze względu na miejsce zamieszkania (*residential segregation*). W konsekwencji, zamiast integracji następuje (de)segregacja. Mniejszości rasowe/etniczne zamieszkują te same dzielnice, uczęszczają do tych samych szkół, które – na co zwracają badacze przedmiotu – oferują gorszą jakość kształcenia³². Badania przeprowadzane przez M. Sujee wskazują, że większość Afrykańczyków uczęszcza do szkół w małych miasteczkach i na wsiach. Co więcej, z interpretacji danych statystycznych wynika, że niewielki odsetek czarnoskórych uczęszcza do szkół z osobami białymi³³. Ci, którzy uczą się z białymi, narażeni są na przejawy rasizmu ze strony białych kolegów, a także na deprecjonowanie ich kultury ze strony systemu szkolnego³⁴.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, s. 177.

³⁰ R.O. Mabokela, *Voices of conflict*, s. s. 23.

³¹ L. Chisholm, *The quality of primary*, s. 4.

³² Zob. P. Green, *The politics of (de) segregation*, [w:] *Handbook of education politics and policy*, red. B.S. Cooper, J.G. Cibulka, L.D. Fusarelli, Routledge 2008, s. 388.

³³ L. Chisholm, M. Sujee, *Tracking racial desegregation*, s. 142, 154.

³⁴ E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity*, s. 98.

Z kolei, badania Lindy Chisholm pokazują, że w biedniejszych częściach kraju, czyli tam, gdzie jest większy odsetek czarnoskórych, szkoły zatrudniają gorzej wykwalifikowanych nauczycieli, a nawet takich, którzy nie mają odpowiedniego dyplomu, co z kolei wpływa na wyniki nauczania³⁵. Wyżej przedstawione nierówności mają charakter strukturalny, z kolei raport OECD wskazuje również na aspekt ekonomiczny i kulturowy. Tak oto bowiem ponad 200 tysięcy dzieci w wieku od 7-15 lat (czyli objęte obowiązkiem szkolnym) nie uczęszcza do szkół. Przyczyną tego zjawiska są w głównej mierze koszty kształcenia, ale także postrzeganie edukacji jako „niepotrzebnej i nieinteresującej”³⁶. Jak zauważają Edward B. Fiske, Helen F. Ladd, wśród społeczności czarnoskórych nie istnieje kultura uczenia się, bowiem rodzice, którzy nie uczęszczali w czasach apartheidu do szkoły, nie widzą sensu posyłania tam swoich dzieci³⁷. Podobne podejście, jak zauważa Paul Green, reprezentują niektórzy Afroamerykanie, nie uznający potrzeby kształcenia swych dzieci³⁸. W tym kontekście warto zauważyć, iż mamy do czynienia ze zjawiskiem reprodukcji zarówno ekonomicznej, jak i kulturowej.

Nierówności społeczne utrzymywane i pogłębiane są również przez opłaty za kształcenie, a także wykorzystywane instrumentalnie przez grupę uprzywilejowaną. Reformy edukacyjne z 1994 roku w RPA wprowadziły możliwość pobierania opłat za kształcenie w szkołach, pod warunkiem, że rodzice wyrażą na nie zgodę. Z jednej strony, biedne rodziny mogą nalegać, aby utrzymać niskie opłaty, by zapewnić swoim dzieciom dostęp do edukacji, z drugiej zaś bogate rodziny i środowisko lokalne będą skłonne płacić więcej, aby utrzymać wysoki poziom kształcenia oraz zredukować liczbę uczniów w klasie³⁹. W ten oto sposób dochodzi do konfliktu, w którym zamożniejsze rodziny pochodzące z klas uprzywilejowanych utrzymując wysokie opłaty za edukację, będą w stanie ograniczyć dostęp do szkolnictwa osobom z grup nieuprzywilejowanych. Większość szkół, jak podają autorzy raportu OECD, pobiera opłatę w granicach 100 ZAR⁴⁰, jednak dla biednych rodzin koszty te są zbyt wysokie⁴¹. W świetle prawa szkoła nie może odmówić dziecku dostępu do kształcenia tylko z powodów niemożności opłacenia czesnego, jednak jak wskazują E.B. Fiske i H.F. Ladd, rady szkół znajdują wiele innych sposobów, by tak czynić⁴². Przywołani badacze zauważają,

³⁵ L. Chisholm, *The quality of primary*, s. 6.

³⁶ *Reviews of national policies for education. South Africa*, OECD 2008, s. 24.

³⁷ E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity*, s. 58.

³⁸ P. Green, *The politics of (de) segregation*, s. 396.

³⁹ *Reviews of national policies for education*, s. 98.

⁴⁰ 1 ZAR = 0.120973 USD

⁴¹ Tamże.

⁴² E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity*, s. 85.

że jak dotąd nie ma społecznej zgody, aby zlikwidować opłaty w szkołach, szczególnie tych znajdujących się w biednych obszarach⁴³.

Utrzymywanie opłat za kształcenie podtrzymuje nierówności społeczne, stawiając głównie jednostki białe w pozycji uprzywilejowanej. Stworzona sytuacja potwierdza założenia teorii reprodukcji kulturowej Pierra Bourdieu, ale również reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa. Praktyka ta pokazuje również, iż mamy do czynienia z ukrytymi praktykami marginalizacji społecznej. W ten oto sposób następuje stratyfikacja w obrębie szkół już na poziomie szkoły podstawowej. Konstrukcja systemu edukacyjnego w RPA promuje jednostki uprzywilejowane, oferując im dostęp do lepszej edukacji, a w konsekwencji możliwość awansu społecznego. Z kolei, rodzinom z grup nieuprzywilejowanych stwarza się dostęp do edukacji, jednak systemowe nierówności wynikające z opłat za kształcenie powodują, że dzieci z tych rodzin uczęszczają do gorszych szkół (większa liczba uczniów, brak odpowiedniej infrastruktury, np. bieżącej wody, elektryczności czy toalet oraz brak kadry posiadającej właściwe kwalifikacje pedagogiczne).

W odróżnieniu od innych krajów Czarnego Łądu, RPA pozostaje krajem o rozwiniętej gospodarce. Jednakże, apartheid pozostawił obszary biedy i ubóstwa. Według raportu OECD, w 2003 roku 7% dzieci było zawsze lub często głodne, natomiast 17% – czasami. Dzieci, które doświadczają głodu mogą uczestniczyć w szkolnym programie dożywiania, w ramach którego otrzymują co najmniej jeden posiłek dziennie⁴⁴. Jak podają autorzy raportu OECD, jedną z przyczyn posyłania dzieci do szkoły związane jest z programem dożywiania. Na marginesie warto odwołać się do artykułu, który ukazał się na łamach „The Economist”, w którym przywoływane są słowa czarnoskórego studenta, utrzymującego, że swój sukces edukacyjny w dużej mierze zawdzięcza programowi dożywiania. Dzięki niemu mógł uczęszczać do szkoły, nie poszukując innych rozwiązań, często niezgodnych z prawem, w celu zdobycia jedzenia⁴⁵. Z omawianej perspektywy nie trudno zgodzić się z badaczami edukacji i stratyfikacji społecznej w RPA, takimi jak Edward B. Fiske i Helen F. Ladd, którzy utrzymują, że w tym kraju „równość jest ulotna”⁴⁶.

Z powodu różnic rasowych, nadal znaczna część społeczeństwa nie ma formalnego wykształcenia, dlatego zostaje wykluczona z rynku pracy. Osoby wykształcone z dyplomem akademickim mają większe szanse na zna-

⁴³ Tamże, s. 151.

⁴⁴ *Reviews of national policies for education*, s. 24.

⁴⁵ *Still dysfunctional. Standards still leave a lot to be desired*, „The Economist”, 21.01.2012, adres internetowy: <http://www.economist.com/node/21543214> [dostęp 5.03.2012].

⁴⁶ Zob. E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity*.

leżenie odpowiedniej pracy, a co się z tym wiąże – możliwość awansu na drabinie społecznej. Badania wskazują, że obecnie wykształcenie pozostaje głównym czynnikiem determinującym pozycję zawodową i społeczną jednostek⁴⁷. Jak podają autorzy badań *Educational attainment and intergenerational social mobility in SA*, istnieje niewiele publikacji analizujących ruchliwość społeczną w RPA. Opierając się na dostępnych źródłach, podkreślają, że wykształcenie rodziców wpływa na losy edukacyjne ich dzieci. Duże znaczenie przypisują także zarobkom rodziców; im zamożniejsza rodzina, tym większe są szanse dzieci na ukończenie szkoły i zdobycie kwalifikacji. Wnioski z badań przeprowadzonych przez Megan Louw, Servassa van der Berga, Dereka Yu wskazują, że sytuacja w szkolnictwie uległa zmianom na korzyść jednostek dotąd nieuprzywilejowanych. Jednak, co warto zaznaczyć, nadal większość białych osób kończy szkołę średnią na poziomie klasy dwunastej, natomiast odsetek czarnoskórych jednostek wynosi poniżej 40%⁴⁸. Autorzy kolejnego raportu ponownie eksponują fakt, że nadal istnieją duże dysproporcje w jakości nauczania w szkołach, do których uczęszczają Biali i Czarni. Ruchliwość społeczna zwiększyła się ku górze, dzięki edukacji zwłaszcza po 2001 roku. Jednakże, nadal podstawową barierą awansu społecznego jest kolor skóry⁴⁹. Potwierdzają to także badania przeprowadzone po upadku apartheidu przez Richarda G. Braungarta i Michaela Braungarta. Ich wyniki pokazują, że biali studenci lepiej postrzegają własną przyszłość i przyszłość RPA niż ich czarnoskórzy rówieśnicy. Priorytetem dla młodych czarnoskórych studentów było sprawienie, aby ich kraj był lepszy dla następnych pokoleń. Ich marzenia wiązały się również z szansą przyszłej kariery zawodowej. Możliwość realizacji swoich aspiracji dostrzegali w edukacji, zwłaszcza na poziomie wyższym, aczkolwiek jedna czwarta respondentów obawiała się, że ich dyplom akademicki nie będzie respektowany na rynku pracy⁵⁰.

Po zakończeniu reżimu czarne elity dołączyły do białych, tworząc w ten sposób wymieszaną pod względem rasowym klasę średnią⁵¹. Większość Białych utrzymało swoją pozycję społeczną sprzed upadku apartheidu, na-

⁴⁷ M. Louw, S. van der Berg, D. Yu, *Educational attainment and intergenerational social mobility in SA*, Paper to the conference of the Economic Society of South Africa, Durban, September 2005, s. 1, adres internetowy: www.essa.org.za/download/2005Conference/Louw.pdf, dostęp 14.07.2008 oraz E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity*, s. 11.

⁴⁸ M. Louw, S. van der Berg, D. Yu, *Educational attainment*, s. 14.

⁴⁹ Tamże, s. 21.

⁵⁰ Zob. R.G. Braungart, M.M. Braungart, *Black and White South African university students' perceptions of self and country*, *South African Journal of Sociology*, 1995, t. 26, z. 3.

⁵¹ K. Wale, D. Foster, *Investing in discourses of poverty and development: how white wealthy South Africans mobilise meaning to maintain privilege*, *South African Review of Sociology*, 2007, nr 38, z. 1, s. 45.

tomiast niewielu z nich zostało zdegradowanych na drabinie społecznej⁵². Kim Wale i Don Foster zauważają, że mimo zakończenia apartheidu praktyki życia codziennego pokazują, że białe, bogate jednostki nadal cieszą się większymi przywilejami. Ponadto, badania pokazują, że biała społeczność odgrywa znaczącą rolę w utrzymywaniu nierówności społecznych⁵³. Wnioski K. Wale'a i D. Fostera potwierdzają, że w Południowej Afryce obok nierówności wynikających z koloru skóry występują także nierówności ekonomiczne. Przy czym, jak podkreślają przywołani badacze, inne mają czarne jednostki z klasy średniej, inne – białe. Zatem, nierówność klasowa jest wzmacniana przez nierówność wynikającą z podziałów rasowych. K. Wale i D. Foster podają:

Afrykańczycy chcąc iść w górę drabiny społecznej, często odkrywają, że jedynym sposobem jest przejście i zaakceptowanie wartości Białych, przeniesienie się do domów w europejskim stylu i przejście stylu życia Europejczyków⁵⁴.

W ten oto sposób ujawniają się praktyki zawarte w sferze asymilacjonizmu. Z omawianej perspektywy, kolor skóry jest jedną z determinant pozycji społecznej jednostki, natomiast drugą będzie przejście systemu norm kultury dominującej. Mamy zatem do czynienia z procesem „wybielania”, który polega na przejściu wartości, stylu życia i przekonań Białych.

Linda Chisholm i Mohammad Suuje przypisują znaczenie programom kształcenia w odtwarzaniu kultury dominującej. Pokazują, że są one nasycone ideologią bliską klasie średniej, zarówno w sferze ekonomicznej jak i kulturowej, reprezentowanej w głównej mierze przez jednostki białe⁵⁵.

Mimo istniejących nierówności społecznych, część czarnoskórych osób staje się coraz zamożniejsza. Jak wynika z raportu przeprowadzonego przez Rulofa Burgera, Ronelle Burger, Servassa van Berga z Uniwersytetu w Stellenbosh w 2004 roku, odsetek zamożnych Czarnych wzrósł z 22% w 1995 roku do 41% w 2000 roku. Z kolei, odsetek zamożnych Białych spadł z 71% w 1995 roku do 47% w 2000 roku⁵⁶. Z drugiej strony, jak zauważają autorzy raportu, potwierdzając jednocześnie spostrzeżenia innych badaczy, kolor skóry pozostaje głównym czynnikiem stratyfikacji społecznej, bowiem nadal większy odsetek osób zamożnych lub bardzo zamożnych można zaobserwować wśród jednostek białych, stanowiących mniejszość

⁵² J. Seekings, *Social stratification and inequality*, s. 2.

⁵³ K. Wale, D. Foster, *Investing in discourses*, s. 46.

⁵⁴ Tamże, s. 48.

⁵⁵ L. Chisholm, M. Sujee, *Tracking racial desegregation*, s. 144.

⁵⁶ R. Burger, R. Burger, S. van Berg, *Emergent Black Affluence and Social Mobility in Post-Apartheid South Africa*, Development Policy Research Unit, November 2004, Working Paper 04/87, s. 7.

populacji. Według danych statystycznych zawartych w przywołanym raporcie, znacznie większe szanse na bogacenie się i awans do klasy średniej mają białe osoby⁵⁷. R. Burger, R. Burger, S. van Berg zauważają także, że Biali mają dostęp do lepszej edukacji, większe szanse na ukończenie szkolnictwa obowiązkowego oraz wyższego⁵⁸. Jeremy Seekings podkreśla z kolei, że nadal znaczny wpływ w kształtowaniu nierówności społecznych odgrywa historia RPA. Współczesne nierówności społeczne kształtowane są w obrębie klas społecznych, jednak powstały one wcześniej, w wyniku nierówności rasowych⁵⁹. Zauważa on również, iż mimo braku kompleksowych badań nad ruchliwością społeczną w RPA, na podstawie dostępnych danych można zauważyć, że jednostki, które przynależą do klasy wyższej i średniej (w większości białe) kończą szkoły na poziomie klasy jedenaściej, podczas gdy dzieci z rodzin robotniczych na poziomie klasy ósmej⁶⁰. J. Seekings utrzymuje, że dziecko z klasy robotniczej, które nie ukończyło edukacji podstawowej prawdopodobnie pozostanie w tej klasie, natomiast dziecko z klasy wyższej i średniej, dzięki uczestnictwu w systemie edukacyjnym, utrzyma swoją pozycję klasową⁶¹. Jeśli dziecko pochodzi z czarnoskórej rodziny z klasy średniej, ma większe szanse na społeczny awans, aniżeli dziecko czarnoskóre pochodzące z klasy robotniczej⁶². Dzieci osób wykształconych, a tym samym zamożniejszych, mają większe szanse na społeczny awans lub na potwierdzenie swojego miejsca na drabinie społecznej, aniżeli dzieci osób pochodzących z rodzin o niskim kapitale społeczno-kulturowym⁶³.

Szkolnictwo wyższe po upadku apartheidu

W wyniku reform w obszarze szkolnictwa wyższego, przeprowadzonych w 1997 roku, zredukowano liczbę instytucji kształcenia wyższego z 36 do 23⁶⁴. Ponadto, zniesiono podział na uniwersytety przeznaczone dla białych oraz innych grup etnicznych, w celu zmniejszenia nierówności społecz-

⁵⁷ Tamże, s. 14.

⁵⁸ Tamże, s. 16.

⁵⁹ J. Seekings, *Social stratification and inequality*, s. 47, adres internetowy: <http://www.uct.ac.za/depts/cssr/pubs.html> [dostęp 12.12.2010].

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże.

⁶² Tamże, s. 48.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ *Reviews of national policies for education*, s. 126.

nych⁶⁵. Głównym założeniem reformy była zmiana systemu szkolnictwa wyższego z elitarnego w stronę masowego⁶⁶. Przed upadkiem apartheidu odsetek osób białych w systemie szkolnictwa wyższego wynosił 60%, natomiast czarnoskórych jedynie 12%⁶⁷. W 2006 roku w placówkach szkolnictwa wyższego kształciło się prawie 800 tysięcy studentów, z czego 61% stanowili Czarnoskórzy (wzrost o 22%), 25% Biali, 7,4% Indianie, a 6,6% Kolorowi⁶⁸. W 2008 roku odsetek czarnoskórych studentów wynosił 65%, a białych 22%⁶⁹. Dane te wskazują na sukces w wyrównywaniu szans edukacyjnych pomiędzy osobami czarnoskórymi a białymi. Jednakże, odsetek osób kończących pierwszy stopień kształcenia jest wyższy wśród osób białych (84,7%) niż czarnych (69,8%)⁷⁰. Ponadto, osoby czarnoskóre nie podejmują kształcenia na kierunkach ścisłych, inżynierskich i podyplomowych, które nadal pozostają domeną białych⁷¹. Ladd i Fiske stwierdzają, że osiągnięcie równości rasowej na uczelniach wyższych nie oznacza jedynie zwiększenia liczby studentów na uniwersytetach, lecz również ukończenie studiów oraz uzyskanie dyplomu, który będą mogli wykorzystać w sposób efektywny na rynku pracy⁷². Ian Bunting uważa, że sytuacja ta może być konsekwencją gorszego przygotowania czarnoskórych studentów na poziomie szkoły średniej. W związku z uzyskiwaniem niskich wyników z egzaminów maturalnych, szczególnie z matematyki, władze niektórych uniwersytetów zmuszone były obniżyć kryteria rekrutacyjne i przyjmować jednostki słabiej przygotowane⁷³. Aczkolwiek, ostatnie dane statystyczne pokazują, iż polepszyła się zdawalność egzaminów maturalnych. W 2011 roku 70,2% osób przystępujących do egzaminu maturalnego uzyskało pozytywny wynik (dla porównania, w 2009 odsetek ten wynosił 60,6%⁷⁴), z czego 24,3% kwalifikowało się do kontynuowania studiów uniwersyteckich⁷⁵. Należy zaznaczyć, że dane eksponujące znaczący wzrost liczby studentów dotyczą kształcenia na poziomie licencjackim (*undergraduate*). W 2008

⁶⁵ Obecnie istnieje 11 uniwersytetów publicznych, 6 politechnik oraz 6 pozostałych instytucji wchodzących w skład obszaru szkolnictwa wyższego.

⁶⁶ *Reviews of national policies for education*, s. 42.

⁶⁷ Tamże, s. 340.

⁶⁸ Tamże, s. 23.

⁶⁹ I. Bunting, C. Sheppard, N. Cloete, L. Belding, *Performance indicators in South Africa Higher Education 2000-2008*, Centre for Higher Education Transformation, Wynberg 2010, s. 13.

⁷⁰ *Reviews of national policies for education*, s. 74.

⁷¹ Tamże, s. 341.

⁷² Tamże, s. 216.

⁷³ I. Bunting, C. Sheppard, N. Cloete, L. Belding, *Performance indicators*, s. 22.

⁷⁴ Adres internetowy: <http://www.southafrica.info/about/education/education.htm> [dostęp 5.03.2012].

⁷⁵ Adres internetowy: <http://www.southafrica.info/about/education/education.htm> [dostęp 23.05.2012].

roku 86% wszystkich studentów studiowało na tym poziomie, a jedyne 6% na studiach magisterskich i doktoranckich⁷⁶. Główną przyczyną niższego, niż planowano na początku reform, odsetka czarnoskórych studentów jest nieodpowiednie przygotowanie do podjęcia studiów uniwersyteckich, powstałe na niższych szczeblach edukacji. Warto również zwrócić uwagę, że odsetek białych studentów na uczelniach wyższych również spadł. Istnieją dwie możliwe przyczyny tego zjawiska: białe osoby wyjeżdżają z kraju lub zapisują się na prywatne uniwersytety, na których obserwuje się wzrost liczby studentów⁷⁷.

Utalentowani czarnoskórzy studenci częściej zapisywali się na uniwersytety historycznie przeznaczone dla Białych, gdyż poziom kształcenia był tam wyższy, a uzyskiwany dyplom miał większą wartość na rynku pracy⁷⁸. W rok po upadku apartheidu i przejściu władzy przez Nelsona Mandelę, na Uniwersytecie w Kapsztadzie studiowało prawie 15 tysięcy osób, z czego 23,45% stanowili Afrykańczycy, 13,49% Kolorowi, 5,53% Azjaci, natomiast Biali 57,52%⁷⁹. Do roku 2000 ponad 50% z 11,5 tysiąca studentów na pierwszym stopniu kształcenia stanowili czarnoskórzy studenci, z kolei na studiach drugiego ich odsetek wynosił 42% (na 5,5 tys. studentów)⁸⁰. Uniwersytet w Kapsztadzie (UCT) uznawany jest za placówkę prestiżową, która po upadku apartheidu rozpoczęła specjalny program wyrównywania szans edukacyjnych dla czarnoskórych studentów⁸¹. Ponadto, Uniwersytet ten wprowadził pomoc finansową dla osób mniej zamożnych. Wsparcie finansowe dla osób czarnoskórych, w opinii Fiske i Ladd, ma ogromne znaczenie, bowiem pozwala na kontynuowanie kształcenia. Jednakże, należy podkreślić, że większość czarnoskórych studentów studiujących na Uniwersytecie w Kapsztadzie jest przedstawicielami klasy średniej, którzy ukończyli prestiżowe szkoły średnie⁸². Możemy zatem stwierdzić, że sytuacja ta wpisuje się w teorię reprodukcji kulturowej, a także potwierdza spostrzeżenia przywołanych wcześniej badaczy przedmiotu, którzy wskazywali na relację między statusem społeczno-ekonomicznym jednostki a możliwością osiągnięcia awansu społecznego. Ponadto, potwierdzają się badania m.in. Louis Archer, która utrzymuje, że na ekspansji szkolnictwa wyższego zyskują przedstawiciele klasy średniej⁸³.

⁷⁶ I. Buntig, C. Sheppard, N. Cloete, L. Belding, *Performance indicators*, s. 22.

⁷⁷ Tamże, s. 211.

⁷⁸ Tamże, s. 214.

⁷⁹ R.O. Mabokela, *Voices of conflict*, s. 40.

⁸⁰ E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity*, s. 214.

⁸¹ Więcej na ten temat zob. D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010.

⁸² E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity*, s. 215.

⁸³ Zob. L. Archer, M. Hutchings, A. Ross, *Higher education and social class*, London 2003.

Warto zauważyć, że po upadku apartheidu obawiano się, iż przyjmowanie na historycznie „białe” uniwersytety jednostek czarnoskórych wyraźnie obniży jakość kształcenia. Współcześnie, jak podkreśla R.O. Mabokela, wiele osób uważa, że wraz ze zwiększeniem się liczby czarnoskórych studentów na historycznie białych uniwersytetach, obniżyły się standardy. Inni twierdzą, że takie stanowisko ma na celu utrudnianie dostępu do uniwersytetów jednostkom dotąd nieuprzywilejowanym⁸⁴. Z kolei, czarnoskórzy studenci preferują podejmowanie studiów na historycznie białych uniwersytetach, bowiem te, które były przeznaczone dla czarnoskórych w ich opinii są znacznie gorsze⁸⁵.

Z drugiej strony, jak podaje Mabokela, czarnoskórzy studenci, jak i kadra akademicka czują się wyalienowani na Uniwersytecie w Kapsztadzie, którego kultura organizacyjna oparta jest na kulturze europejskiej. Istnieje bowiem przekonanie, że od momentu wejścia do tej instytucji, jednostki muszą dostosować się kultury dominującej. Fiske i Ladd, powołując się na wypowiedzi czarnoskórych studentów z UCT, podnoszą kwestię społecznej segregacji w kampusie. Czarnoskórzy studenci nie wchodzi w interakcję z białymi i na odwrót⁸⁶. Problem „kulturowej alienacji” na południowoafrykańskich uniwersytetach, historycznie przeznaczonych dla Białych, podnosi również Cameron McCarthy. Także on zauważa, że z jednej strony mamy do czynienia z integracją studentów o tym samym statusie społeczno-ekonomicznym i o tej samej rasie, z drugiej zaś widać wyraźne podziały między tymi dwoma grupami⁸⁷.

Chociaż pojawiły się próby „afrykanizacji” uniwersytetów, to proces ten spotyka się z dużym oporem ze strony dotychczasowych przedstawicieli kultury dominującej. Jak podaje Mabokela za Makboą:

oponenci afrykanizacji uniwersytetów są w pierwszym rzędzie konserwatywnymi potomkami kolonizatorów (...), obawiają się, że mogą utracić swoje wpływy, kulturę i tożsamość⁸⁸.

Warto odwołać się do wspomnień pierwszego czarnoskórego dziekana na Uniwersytecie w Pretorii, który przedstawia, jak trudno było mu wprowadzać zmiany i zmienić nastawienie swoich współpracowników w obliczu nowej sytuacji. Ponadto, przedstawia on własne obawy, czy jako czarno-

⁸⁴ R.O. Mabokela, *Voices of conflict*, s. 6.

⁸⁵ E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity*, s. 215.

⁸⁶ Tamże, s. 218. Warto również zauważyć, iż podobna sytuacja miała miejsce na amerykańskich uniwersytetach, kiedy wprowadzono działania afirmatywne, zob. D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka*, s. 169.

⁸⁷ C. McCarthy, *The uses of culture. Education and the limits of ethnic affiliation*, New York 1998, s. 73.

⁸⁸ R.O. Mabokela, *Voices of conflict*, s. 9.

skóry mężczyzna sprosta stawianym mu wymaganiom na uniwersytecie zdominowanym dotąd przez białych Afrykanerów⁸⁹.

Podsumowując, można zauważyć pewną dychotomię w rezultatach polityki edukacyjnej mającej na celu wyrównanie szans czarnoskórych. Z jednej strony zlikwidowano formalne bariery w dostępie do edukacji wyższej osobom nie-białym, co w konsekwencji spowodowało wzrost liczby tych studentów w obszarze szkolnictwa wyższego, w tym w tych instytucjach, które historycznie były przeznaczone dla białych. Głównym problemem, na który wskazują badacze przedmiotu (Bunting, Cele, Ladd i Fiske) jest brak odpowiedniego programu wsparcia finansowego dla osób nie-białych. W konsekwencji, większość osób studiujących na uczelniach wyższych należy do klasy średniej. Fiske i Ladd słusznie zauważają, że system szkolnictwa wyższego w RPA faworyzuje czarnoskóre jednostki, które należą do tej klasy⁹⁰. Mlungisi Cele zauważa z kolei, że czynniki rynkowe przyczyniają się do sortowania studentów na tych, którzy mają środki finansowe aby odnieść sukces akademicki i na tych, którzy ich nie posiadają⁹¹. Cele utrzymuje również, że mimo oficjalnych prób egalitaryzacji południowoafrykańskich uniwersytetów, mają one nadal charakter elitarny⁹². Z tej perspektywy następuje nie tylko reprodukcja statusu społecznego uprzywilejowanych czarnoskórych jednostek, lecz również całej struktury społecznej, wraz z istniejącymi na tle rasowym nierównościami.

Praktyki społeczne w Republice Południowej Afryki wskazują, że rasa oraz status społeczno-ekonomiczny stanowią główne czynniki stratyfikacji społecznej. Przywołani w niniejszym artykule badacze przedmiotu wskazują na korelację między statusem społecznym a możliwością awansu społecznego. Wydaje się, że mimo podjętych prób wyrównywania szans edukacyjnych, nierówności społeczne utrzymywane są i odtwarzane przez system szkolnictwa. Odtwarzanie struktury społecznej potwierdza do pewnego stopnia aktualność teorii reprodukcji kulturowej Pierra Bourdieu i Jean-Claude Passerona, a także teorii reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa. Wydaje się również, iż w społeczeństwie południowoafrykańskim w systemie szkolnym nadal realizowana jest strategia asymilacjonizmu, bowiem jednostki, które przyjęły wzory kulturowe grupy dominującej, mają większe szanse na społeczny awans.

⁸⁹ Zob. J.D. Jansen, *Black Dean: Race, reconciliation and the emotions of deanship*, Harvard Educational Review, 2005, t. 74, nr 3.

⁹⁰ E.B. Fiske, H.F. Ladd, *Elusive equity*, s. 219.

⁹¹ M. Cele, *Post-apartheid higher education: the role and challenges facing students activists*, [w:] *Youth and higher education in Africa. The cases of Cameroon, South Africa, Eritrea and Zimbabwe*, red. D.P. Chimankikire, Codesira 2009, s. 36.

⁹² Tamże, s. 44.

BIBLIOGRAFIA

- Africa H., *Challenges and prospects for achieving diversity. The case of South Africa*, [w:] *Higher education in global society; achieving diversity, equity and excellence*, red. W.R. Allen, M. Bonous-Hammarth, R.T. Teranishi, Elsevier, Oxford 2006.
- Archer L., Hutchings M., Ross A., *Higher education and social class*, RoutledgeFalmer, London 2003.
- Banks J.A., *Diversity and citizenship education in global times*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.
- Bills D.B., *The sociology of education and work*, Blackwell Publishing, Malden, Oxford 2004.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Bowles J., Gintis H., *Schooling in capitalist America. Educational Reform and contradictions of Economic Life*, New York 1976.
- Braungart R.G., Braungart M.M., *Black and White South African university students' perceptions of self and country*, South African Journal of Sociology, 1995, t. 26, z. 3.
- Buntig I., Sheppard C., Cloete N., Belding L., *Performance indicators in South Africa Higher Education 2000-2008*, Centre for Higher Education Transformation, Wynberg 2010.
- Burger R., Burger R., van Berg S., *Emergent Black Affluence and Social Mobility in Post-Apartheid South Africa*, Development Policy Research Unit, November 2004 Working, Paper 04/87.
- Cele M., *Post-apartheid higher education: the role and challenges facing students activists*, [w:] *Youth and higher education in Africa. The cases of Cameroon, South Africa, Eritrea and Zimbabwe*, red. D.P. Chimankikire, Codesira 2009.
- Chisholm L., *The quality of primary education in south Africa*, UNESCO 2004, adres internetowy: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146636e.pdf> [dostęp 12.03.2012].
- Chisholm L., Sujee M., *Tracking racial desegregation in South African Schools*, Journal of Education, 2006, nr 40.
- Domański H., *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Fiske E.B., Ladd H.F., *Elusive equity. Education reform in post-apartheid South Africa*, Brooking Institution Press, Washington DC 2004.
- Giroux H., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Warszawa 1993.
- Gmerek T., *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej S. Bowlesa i H. Gintisa)*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2003.
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Green P., *The politics of (de) segregation*, [w:] *Handbook of education politics and policy*, red. B.S. Cooper, J.G. Cibulka, L.D. Fusarelli, Routledge 2008.
- Heater D., *A history of education for citizenship*, RoutledgeFalmer, London-New York 2004.
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

- Hurn C.J., *The limits and possibilities of schooling. An introduction to the sociology of education*, Allyn and Bacon, Inc., Boston 1978.
- Jansen J.D., Black D., *Race, reconciliation and the emotions of deanship*, Harvard Educational Review, 2005, t. 74, nr 3.
- Louw M., van der Berg S., Yu D., *Educational attainment and intergenerational social mobility in SA*, Paper to the conference of the Economic Society of South Africa, Durban, September 2005, s. 1, adres internetowy: www.essa.org.za/download/2005Conference/Louw.pdf
- Mabokela R.O., *Voices of conflict. Desegregating South African Universities*, Routledge-Falmer, New York-London 2000.
- Mabokela R.O., "We cannot find qualified Blacks" faculty diversification programs at South African Universities, *Comparative Education*, 2000, t. 36, nr 1.
- McCarthy C., *The uses of culture. Education and the limits of ethnic affiliation*, Routledge, New York 1998.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.
- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2003.
- Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Toruń-Poznań 1999.
- Reviews of national policies for education. South Africa*, OECD 2008.
- Seekings J., *Social stratification and inequality in South Africa at the end of apartheid*, Centre for Social Science Research, UCT, 2003; adres internetowy, <http://www.uct.ac.za/depts/cssr/pubs.html> [dostęp 12.12.2010].
- Still dysfunctional. Standards still leave a lot to be desired*, "The Economist" z 21.01.2012; adres internetowy: <http://www.economist.com/node/21543214> [dostęp 5.03.2012].
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Wale K., Foster D., *Investing in discourses of poverty and development: how white wealthy South Africans mobilise meaning to maintain privilege*, *South African Review of Sociology*, 2007, nr 38, z. 1.
- Adres internetowy: <http://www.southafrica.info/about/education/education.htm> [dostęp 5.03.2012].
- Adres internetowy: <http://www.southafrica.info/about/education/education.htm> [dostęp 23.05.2012].

