

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI*

Nierówno pod sufitem**

Jednym z najważniejszych postulatów organizacji i funkcjonowania systemów oświatowych w nowoczesnych demokracjach jest równość szans, równy udział i prawo do osiągania najwyższych wyników edukacyjnych przez dzieci i młodzież niezależnie od właściwości ich pochodzenia: statusu społecznego, wykształcenia, zamożności, miejsca zamieszkania, rasy, płci, wyznania religijnego, przynależności etnicznej, światopoglądu (Borowicz; Kwaśnica). Czy nierówności społeczne, zależne od rodziny pochodzenia, znikają, gdy pod jakimś względem osiągnięty zostanie stan pełnej realizacji równości szans edukacyjnych? **Stan pełnej realizacji pewnej normy, osiągnięcia maksymalnego stanu rzeczy nazywamy tu syndromem nasycenia lub efektem sufitu.**

Badanie i krytyczne analizowanie nieoczekiwanych efektów zmian edukacyjnych ma swoją tradycję, szczególnie bogatą w studiach Raymonda Boudona nad efektami odwrócenia, w pracach amerykańskich socjologów i etnologów nad ukrytym programem szkoły (Jackson; Gordon), oporem i inwersją symboliczną (McLaren), nieakademickimi efektami wyższej edukacji (Dougherty, Hammack). Sam też wskazywałem w badaniach empirycznych na bumerangowe efekty celowych zmian oświatowych, na efekt pułapki *off side'*owej w naśladowczej reformie oświaty (1982) oraz na ukrytą przemoc strukturalną i symboliczną szkoły (1990).

Wskażę tu na cztery przykłady nieoczekiwanych skutków efektu sufitu w postaci pojawiania się nowych form nierówności społecznych w edukacji i w związku z edukacją: dotyczy to pełnej dostępności szkolnictwa średnich i wyższych szczebli, udziału kobiet w studiach wyższych, szerokiej dostępności do wyższych stopni akademickich oraz korelatów osiągnięć szkolnych w momencie szczytu możliwości życiowych. Pragnę podkreślić, że o trudnych problemach, które tu poruszam, można chyba i trzeba mówić w tym szczególnie wyróżniającym się środowisku akademickim, jakim jest Dolnośląska Szkoła Wyższa, a w niej Wydział Nauk Pedagogicznych.

Przykład pierwszy

Po roku 1990 w Polsce struktura szkolnictwa średnich szczebli, a następnie ilość i struktura szkół wyższych, przestała być centralnie sterowana i reglamentowana, pań-

* Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, członek korespondent PAN, Dolnośląska Szkoła Wyższa

** Wykład wygłoszony na uroczystości nadania doktoratu honorowego Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 8 grudnia 2011 r.

stwo zrezygnowało z jakiegokolwiek kontroli nad wyłaniającymi się nowymi strukturami szkolnictwa średnich i wyższych szczebli. Każda rodzina może od tej pory i do dziś posłać dziecko do dowolnego typu szkoły średniej i każdy absolwent może studiować na dowolnej uczelni i kierunku studiów, pod warunkiem że stać go na opłacenie czesnego na kierunku studiów realizowanych w trybie komercyjnym. Jakie są tego efekty?

- 1) Upowszechniło się społecznie przekonanie, że warunkiem koniecznym do jakiegokolwiek kariery jest ukończenie studiów wyższych (Bauman; Zanddecki; Hadjar i Becker). Na przykład, Zygmunt Bauman pisze: *Ukończenie studiów stało się dzisiaj minimalnym warunkiem, którego spełnienie pozwala mieć nadzieję godnego i bezpiecznego życia. [A zarazem] wykształcenie pozostaje przywilejem mniejszości* (s. 28/29).
- 2) Nastąpiła eksplozja liceów ogólnokształcących, prowadzących najkrócej, najsukceszniej i najtaniej do studiów wyższych. Gwałtowna zmiana ilościowa przedłużająca jednolite kształcenie na poziomie średnim musi zaowocować spadkiem jego poziomu (por. Kwieciński 1975; Dudzikowa i Wawrzyniak-Beszterda, red.). Nastąpiła nieuchronna segmentacja liceów ogólnokształcących, skorelowana ze strukturą społeczną: im lepsze liceum, tym wyższe skumulowane kapitały rodzinne i wcześniejsze osiągnięcia szkolne (Domalewski i Mikiewicz; Dolata; Mikiewicz; Sadownik).
- 3) Zarazem szybko nastąpiła zapaść ilościowa (gwałtowny spadek liczby szkół i uczniów) i jakościowa (nienadążanie za potrzebami rynku pracy) szkolnictwa zawodowego szczebla wstępnego (zasadniczych szkół zawodowych) i średniego (technika) skorelowana negatywnie ze strukturą społeczną rodzin uczniów: do szkół zawodowych idą dzieci z rodzin ze skumulowanymi brakami kapitałów kulturowego, ekonomicznego, społecznego i z najniższymi osiągnięciami szkolnymi (Kwieciński 2002b; *Spółczesność w drodze do wiedzy*).
- 4) Feminizacji liceów ogólnokształcących i powszechnej wyuczonyj bezradności matematycznej dziewcząt (Kopciwicz) towarzyszyło wycofanie matematyki z egzaminu maturalnego.
- 5) Nastąpił skokowy wzrost popytu na studia wyższe bez zaawansowanej matematyki.
- 6) Ekspłodował rozrost rynku edukacyjnego na poziomie wyższym, zdominowanego przez kierunki uznawane za łatwe. Towarzyszyły temu: wczesna profesjonalizacja (licencjaty jako studia zawodowe) i kredencjalizacja (Melosik 2009) wyższego wykształcenia (dyplomy, a nie kompetencje). Wzmogły się procesy szybkiego nasycenia rynku pracy; postępującego rozziwienia profilów studiów i potrzeb rynku pracy.
- 7) Beneficjentami tych zmian okazują się dzieci z rodzin o wysokich kapitałach, które bezpłatnie studiuja, które mają wyższy poziom i wysokie stopy zwrotu (zatrudnialność, stanowiska, płace).
- 8) Ofiarami tych zmian są dzieci z rodzin o niskich kapitałach – oczywiście nie bez wy-

jątków (Grochalska) – które nie tylko nie studiują, ale ukończyły szkoły zawodowe nieprzystosowane do rynku pracy, albo studiują na kierunkach płatnych, w większości w trybie zaocznym (kosztem rodziny, z której podatków studiują owi beneficjenci), a zarazem niezapewniających wysokich kompetencji, lepszej pracy, awansu i płacy po ich ukończeniu. Uzyskaliśmy *efekt szeroko otwartych drzwi obrotowych szkolnictwa wyższego* (Jacobs): wchodzą do nich młodzi z nadziejami, wychodzą już bez nich. Mamy oto pokolenie dobrze wykształconych, ale bezrobotnych młodych ludzi. Na pewnym obserwowanym roczniku absolwentów historii sztuki na UAM na 100 osób 10 lat po studiach zgodnie z wyuczonym zawodem pracuje jedna osoba, jedna jest urzędniczką od zamówień i jedna kelnerką; pozostali nie mają pracy. Nie dziwią już kogokolwiek kelnerzy, barmani czy taksówkarze z doktoratami (por. Mayer, Schnettler, Aisenbrey).

- 9) W efekcie nasycenia poziomu skolaryzacji nastąpił *wzrost nowych różnic społecznych* w szkolnictwie oraz na jego wyjściu (Boudon 2008).
- 10) Efekt sufitu prowadzi nie tylko do realnie większych nierówności, ale zarazem do subiektywnego podwójnego przesłaniania sytuacji tych, którzy nie mogli skorzystać z szerokiego dostępu do szkolnictwa średnich i wyższych szczebli, czyli do fałszywej świadomości tych, którym się udało, oraz do poczucia większej deprywacji u tych, którzy czują się przegrani. Wysoka skolaryzacja okazała się *skoliaryzacją*, jak H. Giroux ironicznie nazwał marginalizujący efekt umasowienia studiów (od „scolium”, uwaga na marginesie manuskryptu). Wydarzenia z kilku nocy sierpniowych (2011 roku) w Londynie i innych miastach angielskich są dobrą ilustracją zbiorowego poczucia deprywacji młodzieży bez szans na sukces edukacyjny i zawodowy, poczucia przekazywanego międzygeneracyjnie i środowiskowo, które może być tak silnie skumulowane, że wystarczy jakikolwiek pretekst, by spowodować wybuch.
- 11) Dodatkowo efekt nasycenia na poziomie krótkich studiów wyższych prowadzi do szybkiej zapaści właściwych studiów akademickich, czyli studiów wyższych jako takich, z czym wszyscy ich uczestnicy zdają się być przejściowo pogodzeni, aż do wybuchu buntu społecznego przeciwko odkrytemu oszustwu (Boudon 2009; Bourdieu 1985). Jest to uboczny *efekt Lucyfera* (Zimbardo).
- 12) Łańcuchowa zapaść studiów wyższych w wyniku upowszechniania ich krótkich form została opisana w latach siedemdziesiątych przez wymienionych socjologów francuskich. Powtórzenie w skali państwa cudzego błędu to *efekt pułapki offside’owej*. Efekt taki już raz się nam przydarzył na początku lat siedemdziesiątych, jako naśladownictwo rzekomych sukcesów radzieckich w upowszechnieniu jednolitej szkoły średniej (Kwieciński; Kwieciński 1975). Efekt ten jest przejawem utraty przez polityków elementarnego instynktu wychowawczego (rozumu edukacyjnego), w który normalnych dorosłych ludzi wyposażyła ewolucja (o przyczynach piszę niżej).

Przykład drugi

Wieloletnim dążeniem emancypacyjnym kobiet był ich równoprawny dostęp do szkolnictwa wyższego. Normatywnym miernikiem osiągnięć w tym zakresie był i jest proporcjonalny udział kobiet i mężczyzn w strukturze studentów. Zarówno w Polsce (*Spółeczeństwo w drodze do wiedzy*), jak i w skali światowej udział kobiet w wyższym kształceniu przekroczył połowę studiujących na wyższych uczelniach i ich absolwentów (Gromkowska-Melosik). Czy to zakończyło walkę feministek o równy dostęp do wykształcenia? Otóż nie. Oto ich argumenty, doskonale udokumentowane przez badaczki kwestii kobiecych, szczególnie przez A. Gromkowską-Melosik:

- 1) Nawet w sytuacji, gdy kobiety mają podobny do mężczyzn udział w wyższym kształceniu, to średnie stopy zwrotu ich wykształcenia na rynku pracy są niższe. Podobny poziom wykształcenia kobiet i mężczyzn nie owocuje podobnymi dochodami (*Spółeczeństwo w drodze do wiedzy*).
- 2) Kierunki studiów, na których dominują kobiety (bez matematyki), zapewniają im niższe statusy zawodowe, niż studiowanie na kierunkach obleganych przez mężczyzn. Jest to jeden z efektów wyuczonej bezradności matematycznej, którą wyrabiają u dziewcząt szkoły średnie (Kopciewicz).
- 3) Aby dorównać karierom mężczyzn, kobiety muszą znacząco przekraczać ich kwalifikacje (dodatkowe studia, kursy i staże), pomimo wymuszonych przez płęć przerw macierzyńskich (Ostrouch-Kamińska; Sekaran).
- 4) Jeżeli jednak kobiety osiągają najwyższe statusy wykształcenia i pozycji zawodowych, to i tak są niżej opłacane niż mężczyźni, np. profesorowie, adwokaci, szefowie firm, najwyższe stanowiska administracyjne i polityczne (Kwieciński 2010).
- 5) Przewaga statusowa i zarobkowa kobiety utrudnia jej sytuację w związku z mężczyzną. Nasilają się: zazdrość, konflikty, agresja, przemoc, kryzysy, rozwody (Nowak-Dziemianowicz; Ostrouch-Kamińska).
- 6) Walka kobiet o wysokie pozycje społeczne wyzwala bardzo rywalizację wśród kobiet o większym natężeniu niż ich rywalizacje z mężczyznami (Gromkowska-Melosik).
- 7) W wyniku walki o wysokie statusy często następuje maskulinizacja kobiet, a zatem efekt odwrócenia płci. Kobiety na najwyższych stanowiskach zatracają kobiecość (Gromkowska-Melosik).

Przykład trzeci

Eksplzja studiów wyższych wywołała wiele skutków ubocznych. Jednym z ważniejszych jej skutków jest wysoki popyt na kadry z wysokimi kwalifikacjami akademickimi: doktoratami, habilitacjami i profesurami. Polskie prawo o szkolnictwie wyższym, w dobrej intencji jego twórców utrzymania wysokiego poziomu studiów, preferuje wyjątkową pozycję doktorów habilitowanych i profesorów tytularnych, których określona liczba jest

warunkiem prowadzenia kierunków studiów kolejnych trzech stopni: licencjackich, magisterskich i doktorskich. Uzyskanie habilitacji i tytułu naukowego przez ostatnie lata było warunkiem sukcesu na akademickim rynku pracy. Zarazem jednak napór na te stanowiska był tak silny, że przyniósł wiele skutków ubocznych.

- 1) Awanse na skróty. Wielu kandydatów do habilitacji nie spełniało i nie spełnia wymagań wysokiej jakości dorobku twórczego i poszukiwanie przez nich ścieżek ułatwionego awansu akademickiego: z upozorowanym dorobkiem za granicą, familiarnie i „plemiennie” (wśród znajomych i „krewnych królika”), we wspólnotach zawodowych, światopoglądowych i w związkach (popieranie „swoich” – oficerowie, księża, dary miłosne), poprzez nieuczciwe zapożyczenia, plagiaty, autoplagiaty i zwykłą korupcję. Te same strategie przeniesiono z czasem na awanse profesorskie, znacznie wcześniej, bo u progu polskiej „transformacji” poprzedzone zniesieniem stanowiska docenta i zastąpienie go stanowiskiem profesora nadzwyczajnego danej uczelni. Do tego doszedł szeroki dopływ do tytułów profesorskich w pedagogice osób, które nigdy wcześniej nie opanowały kanonu pedagogiki polskiej.
- 2) Przeciążenie. Pomimo tych zjawisk rynek akademicki pozostawał nienasycony. Przy niskich nakładach państwa na szkolnictwo wyższe i głodowych płacach nauczycieli akademickich (*breadless academic*, *brotlose Akademiker* – Mayer, Schnettler, Aisenbrey) spowodowało to ich wieloetatowość. Kilku- lub wieloetatowość – oprócz oczywistych skutków pozytywnych (wzrost płac, szersze wykorzystanie kwalifikacji kadry akademickiej) – przyniosła oderwanie związku pracy naukowej, badawczej od pracy dydaktycznej, która przestała być funkcją ustawicznego rozwoju naukowego kadry akademickiej, a ta szybko i łatwo pogodziła się z rolami wykładowców, uprzednio starannie rozróżnianych od funkcji pracowników naukowo-dydaktycznych.
- 3) Odróżnicowanie stało się jednym z ubocznych efektów tych procesów. Jest to przesłanianie rzeczywistych różnic akademickich przez takie same fasady nazw stanowisk. Kto odróżni profesora z dużym dorobkiem i własną szkołą naukową od ledwie upieczonego doktora habilitowanego, czasem upieczonego na boku? Niejeden profesor, pracujący na etatach w kilku uczelniach, nigdy nie wymyślił żadnej nowej idei i nie wykonał ani jednego samodzielnego i oryginalnego badania naukowego. Innym typem odróżnicowania jest równe traktowanie pracowników uczelni w każdym ich wieku. Tymczasem ludzie rozmaicie się starzeją, nie każdy nauczyciel w późnej dorosłości jest w tak dobrej formie, jaką dysponował 30 lat wcześniej.
- 4) Deprofesjonalizacja (Magala) jest kolejnym procesem towarzyszącym dużej otwartości dla karier akademickich i długotrwałości pracy na uczelniach. To wygasanie z wiekiem wcześniej nabytych kompetencji (*de-skilling*). Bardzo zdolni i ambitni ludzie, którzy za młodu osiągnęli wysokie stopnie i tytuły naukowe, dość wcześnie wytracają węgę twórczą, ale mając wysokie pozycje i tytuły, zaczynają używać swoich

umysłów zupełnie zgodnie z ich wcześniejszym wyposażeniem. Chętnie przyjmują „godności” rektorów, ministrów, doradców polityków, bardzo często są kierownikami katedr. Profesorowie – ministrowie, którzy dokonują radykalnych reform systemu edukacji, nie mając pojęcia o edukacji i nie radząc się specjalistów, czynią wielkie szkody na skalę powszechną i na wiele lat. Podobnie jest z byłymi fizykami czy byłymi biologami, którzy biorą się za zarządzanie tak skomplikowanymi systemami jak wyższe uczelnie, które to (zarządzanie) nie ma nic wspólnego z fizyką czy biologią. Jak profesor filozofii może kompetentnie przygotować licencjusza do zawodu (jakiego?) po trzyletnich **zawodowych** studiach filozoficznych?

Pewien (były) profesor matematyki jako wiceminister zaproponował powołanie nowej dyscypliny naukowej „nauki o polityce edukacyjnej” zamiast, czy obok, pedagogiki, ponieważ chciałby mieć prosty przepis dotyczący kierowania systemem edukacji, bez czytania zawiłych prac pedagogicznych. Jako były matematyk nie zauważył, że „kierowane” przez niego szkolnictwo wyższe dryfuje wraz z wirami powodowanymi przez „niewidzialną rękę rynku”, a zwolennicy neoliberalizmu uważają to przy tym za proces zdrowy i naturalny (Jonathan; Potulicka i Rutkowiak).

Wypaleni zawodowo i zasiedziali w Polsce starzy kierownicy katedr zaczynają z czasem postrzegać wybitnych młodych naukowców, po ich stażach i studiach zagranicznych, jako swoich rywali. Życie w katedrze zamienia się w piekielko. Ci młodzi, zdolni wolą odejść gdziekolwiek, niż w tym tkwić. Także wyjechać na stałe za granicę (Szafraniec).

- 5) Segmentacja uczelni w opinii publicznej i w oczach pracodawców (Nixon) jest kolejnym efektem nasycenia rynku edukacyjnego. Różne uczelnie oferują podobne stopnie zawodowe. Z czasem ich byli, aktualni i przyszli „klienci” zaczynają się orientować co do wartości studiów i dyplomów poszczególnych uczelni, stosując zresztą różne kryteria (jakość i poziom studiów, prestiż dyplomu, łatwość przebiegu i ukończenia studiów, atrakcyjność uzyskanego wykształcenie i dyplomu na rynku pracy). Niewiele pomagają w tej orientacji ogłaszane rankingi wyższych uczelni, które rządzą się swoimi tajemniczymi i zakulisowymi regułami. Zdolna i ambitna młodzież potrafi w tym samym mieście akademickim formalnie studiować na słabo obsadzonym kadrowo kierunku, ale prestiżowym uniwersytecie, a przychodzić na wykłady, odczyty, seminaria i dyskusje w doskonale obsadzonej kadrowo uczelni niepublicznej, która w rankingach uczelni i w społecznym prestiżu dyplomów jest daleko w tyle od owego uniwersytetu.
- 6) Atomizacja (Nixon) jest procesem, który towarzyszy rozproszeniu i wielokrotnieniu obciążeń zawodowych kadry profesorskiej, która przestaje angażować się w tworzenie wspólnot i szkół akademickich. Seminaria, konsultacje, doradzanie, długie dyskusje naukowe nie liczą się jakkolwiek w dorobku profesora, nie są doceniane

ani szanowane. Każdy pracuje na swój rachunek, i to dosłownie. Krzewi się „darwinizm społeczny” na wyższych uczelniach (Slaughter, Leslie; Tompkinson), któremu sprzyjają „pośpiech i cynizm” młodego kapitalizmu (Doda).

7) Frakcjonizacja (Nixon) jest nowym typem zróżnicowania dochodów pracowników akademickich według reguł rynku. Najlepiej zarabiają ci, którzy pracują na kierunkach studiów, na które jest wysoki popyt, a nie ci, którzy są najlepiej wykształceni i twórczy (por. Gewirtz, Cribb; Kwieciński 2010). Skąd się u nas wzięło, na przykład, tylu akademickich specjalistów od ekonomii kapitalistycznej na wielu modnych kierunkach ekonomicznych po dziesiątkach lat uprawiania ekonomii socjalizmu? Wybitni fizycy, stłoczeni w instytutach PAN-owskich i opłacani jak robotnicy niewykwalifikowani, czy fizycy w instytutach uniwersyteckich, w których jest więcej profesorów niż studentów, mogą tylko sobie pomarzyć o dochodach nauczycieli studiów z kosmetologii, bezpieczeństwa narodowego, administracji czy zarządzania.

Oto, co zdarzyło się w efekcie skolaryzacyjnego nasycenia: nowe różnice. Nierówno jest pod tym „sufitem”. Żeby tym nowym różnicom zaradzić, musimy je wszechstronnie zbadać i zrozumieć (Theborn).

Przykład czwarty

Efekt nasycenia może być też odniesiony do poczucia szczytu możliwości życiowych w okresie późnej dorosłości (Oleś; Brzezińska) i ich związku z poziomem wcześniejszych osiągnięć szkolnych. Pozwalają to uchwycić badania podłużne. Podam tu tylko przykłady.

Oto przykładowo porównywana tu **para czterdziestolatków**, Władek i Jadwiga. Władek w szkole miał wyniki na poziomie półanalfabetyzmu; pracował jako robotnik niewykwalifikowany, od kilku lat jest na rencie z powodu urazu kręgu szyi; dorabia nocną pracą w piekarni, dzięki której ma bezpłatne pieczywo dla rodziny, oraz pracą na działce u teściów wynagradzaną w naturze (czasem dostaje kurę i kilka jajek); Władek w wieku 41 lat miał niepracującą żonę i sześcioro dzieci, w tym najmłodsze jeszcze jest uczniem szkoły zawodowej, a pozostałe dzieci ukończyły zawodową szkołę gastronomiczną, w tym tylko jedno pracuje zawodowo, czworo – to bezrobotni. Gdy miał 30 lat, planował dla swoich dzieci bardzo wysokie statusy społeczne. On sam ubolewa, że „na starość człowiek musi jeszcze pracować”, ale uważa to za konieczne, bo leki są drogie i wciąż trzeba żywić rodzinę. Swoje życie uważa za szczęśliwe, a zdrowie ocenia wysoko. Nie ma czasu wolnego, nie czyta, nigdzie nie bywa, nie ma innych kontaktów niż z najbliższą rodziną.

Jadwiga w szkole miała wyniki wysokie, pracowała jako nauczycielka, zmieniła zawód na urzędniczkę do spraw organizacji imprez kulturalnych, ale jest rozczarowana, chce podjąć studia i zmienić zawód; Jadwiga w wieku 30 lat miała męża lekarza i trzy córki

w wybranej, elitarnej szkole podstawowej. Nie planuje przyszłości swoich dzieci; „same wybiorą to, co ich będzie interesowało”. Czyta dużo powieści o profilu psychologicznym, rodzinie podróżują, zwiedzają kraj i świat. Wciąż szuka swej tożsamości, czuje się młoda, wciąż niespełniona.

Inna porównywana **para pięćdziesięciolatków** to Jerzy i Halina. Jerzy w szkole miał wyniki wysokie; w wieku 52 lat miał wieloletnie doświadczenie zawodowe jako architekt w kilku biurach państwowych, kilka lat pracował w prywatnej firmie architektonicznej za granicą, obecnie prowadzi własną firmę projektową, ma za sobą duże i skomplikowane projekty i ich realizacje, ma bardzo krytyczne zdanie o polityce przestrzennej i architektonicznej w swoim mieście, zwłaszcza o łączeniu w przestrzeni miejskiej zabudów i obiektów nowoczesnych; próbował dzielić się swoimi doświadczeniami na miejscowym uniwersytecie, ale zrezygnował po tym, gdy przekonał się, że uczelnia nie dysponuje nowoczesnym sprzętem elektronicznym na miarę aktualnych wymagań zawodowych. Żona pracuje doraźnie jako tłumaczka na zleceniach twórczych o dzieło. Dwie córki studiuje kierunki artystyczne i humanistyczne. Sporo podróżują. Nie podjął proponowanej pracy, wymagającej emigracji na stałe za ocean, choć jest niezmiernie krytyczny wobec tego, co dzieje się w ostatnich dwóch dekadach w Polsce, tak w skali kraju, jak w mieście i w jego profesji. Jest w pełni sił twórczych, ma śmiałe plany zawodowe, ceni wysoko udane życie rodzinne.

Halina w szkole miała wyniki niskie, po niepowodzeniach przerwała naukę w szkole zawodowej, która zresztą przygotowywała do zawodu robotniczego na taśmie produkcyjnej w zlikwidowanej już fabryce; w wieku 18 lat wyszła za mąż, urodziła dwoje dzieci; pracowała jako sprzątaczką, robotnica niewykwalifikowana w fabryce; w wieku 52 lat była już od 18 lat bezrobotna, a z czasem – z powodu choroby oczu – na rencie; jej 34-letnia córka, po szkole zawodowej i wczesnym małżeństwie i rozpadzie związku, wróciła do rodziców, niedawno wyszła ponownie za mąż i dokończyła wieczorowo szkołę średnią. Syn (32 lata) wraz z rodziną mieszka w bardzo małym mieszkaniu komunalnym z rodzicami, skończył wieczorowe technikum, buduje dom pod miastem. Mąż także był robotnikiem i jest rencistą. Halina źle wspomina szkołę jako doświadczanie niesprawiedliwości i pułapkę życiową (nauka zawodu bez odpowiednich szans na rynku pracy, a potem jako wyrok na przygodne prace bez kwalifikacji, przyzwoitych zarobków i poczucia własnej wartości). Za największy sukces swojego życia Halina uważa jednorazowy wyjazd na wczasy nad morze. Dostała raz skierowanie do sanatorium, ale nie stać ją było na ten wyjazd. Jest schorowana, niedbale, z wieloma błędami i opóźnieniami leczona, swoje życie uważa za monotonne, jest smutna i udręczona krzątaniem domową i biedą (na codzienne wydatki na utrzymanie pięćosobowej rodziny przeznaczają z mężem 50 zł; syn czasem dokłada do opłat za prąd). Ma żal do dawnych nauczycieli, do służby zdrowia, pracodawców, polityków, księży. Niczego w swoim życiu nie planuje i nie

oczekuje, poza remontem łazienki w ich mieszkaniu komunalnym, o co ubiega się bezskutecznie od kilku lat.

Tak zatem wysokie albo niskie wyniki w okresie wczesnego kształcenia się są skorelowane nie tylko z jakością życia, sukcesem zawodowym i statusowym (Kwieciński 2002b), ale też z poczuciem najwyższych możliwości zawodowych i życiowych. Dla onegdajszych uczniów z najniższymi wynikami w nauce w szkole podstawowej ten szczyt możliwości i przełom życiowy, po którym następuje jego spadek, jawi się prawdopodobnie przed 35. rokiem życia. Dla dawnych uczniów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi ów szczyt możliwości jest przeżywany w szóstej dekadzie ich życia, a nawet później.

Tak przeto osiągnięcie stanu nasycenia pożądanej dostępności edukacji przesuwa nierówności społeczne w inne ich sfery i formy, a zarazem uwarunkowane społecznie nierówności edukacyjne przynoszą kolosalne różnice w obiektywnym przebiegu życia oraz subiektywnym odczuwaniu pełni życia i jego przesilenia ku starości.

Te konstatacje są przyczynkami potwierdzającymi słuszość teorii reprodukcji, brzmiać może fatalistycznie. To jednak tylko diagnozy, które nie przekreślają nadziei.

Powtórzę raz jeszcze za Stanisławem Lemem słowa napisane tuż po błysku i zapaści polskiej „odnowy” października 1956 roku: „Ludzie zbudują, mimo wszystkie zawody, klęski i tragiczne omyłki, lepszy świat. Gdybyśmy nie mieli działać z tą myślą, utracilibyśmy wiarę w człowieka i jego możliwości, a wtedy lepiej byłoby nie żyć, przyjacielu” (*Dialogi*, s. 314).

Bibliografia

- Bauman Z., *Życie na przemiał*, przekład T. Kunz. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Borowicz R., *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*. PWN, Warszawa 1988.
- Boudon R., *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Boudon R., *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2009.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2005.
- Bourdieu P., *Homo academicus*. Polity Press, Paris 1985.
- Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*. Scholar, Warszawa 2010.
- Doda A., *Pośpiech i cynizm. Wokół teorii dyskursu Jacques’a Lacana*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002.
- Dolata R., *Szkoła – segregacje – nierówności*. Wydawnictwo UW, Warszawa 2008.
- Domalewski J., Mikiewicz P., *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. IRWiR PAN, Warszawa 2004.
- Dougherty K., Hammack F.M., *Druga strona uczelni: nieakademickie efekty edukacji wyższej*, „Socjologia Wychowania AUNC” t. 13, Toruń 1997.

- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Giroux H.A., *Ideology, culture and the process of schooling*, Philadelphia 1981.
- Gewitz S., Cribb A., *Recent readings of social reproduction. Four fundamental problematics*. "International Studies in Sociology of Education" 2003, nr 3.
- Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. „Edytor”, Toruń-Poznań 1998.
- Gordon D., *Hidden curriculum*, [w:] *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, red. L.J. Saha. Pergamon, Oxford 1997.
- Grochalska M., *Transgresyjne trajektorie. Zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamik postępu*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Hadjar A., Becker R., *Educational expansion. Expected and unexpected consequences*, [w:] *Expected and unexpected consequences of the educational expansion in Europe and US. Theoretical approaches and empirical findings in comparative perspective*, red. A. Hadjar, R. Becker. Haupt Verlag, Bern 2009.
- Jackson P.W., *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston, New York 1968.
- Jacobs J.A., *Revolving doors. Sex segregation and women careers*. Stanford University Press. Stanford 1995.
- Jonathan R., *State education service or prisoner's dilemma. The hidden hand as source of educational policy*, "British Journal of Educational Studies" 1990, nr 1.
- Kopciwicz L., *Matematyka w ideologiach, ideologie w matematyce – badanie szkolnego funkcjonowania matematyki jako pola wytwarzania kultur*, „Forum Oświatowe” 2010, nr 1.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej. Wydanie 2*. Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2007.
- Kwiecińska E.F., Kwieciński Z., *Kształcenie a plany życiowe młodzieży. Analiza badań radzieckich*. Wydawnictwo UMK, Toruń 1979.
- Kwieciński Z., *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*. LSW, Warszawa 1982.
- Kwieciński Z., *Nowe nierówności w szkolnictwie wyższym*, [w:] *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewicz-Winnickiemu na 65. rocznicę urodzin*, red. E. Syrek. Wydawnictwo UŚ, Katowice 2010.
- Kwieciński Z., *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym. Trzy studia szczegółowe*. IRWiR PAN, Warszawa 1975.
- Kwieciński Z., *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, „Socjologia Wychowania AUNC” t. 9, Toruń 1990.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Wydawnictwo UMK, Toruń 2002a.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*. Wydawnictwo UMK, Toruń 2002b.
- Lem S., *Dialogi*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1957.
- Magala S., *De-skilling of academic professionals. Hiding actors and ideological factors*, [w:] *The European Sociological Association Conference Rethinking Inequalities. Abstracts*. Wydawnictwo UMK, Toruń 2005.

- Mayer K.U., Schnettler S., Aisenbrey S., *The process and impact of educational expansion. Findings from the German life history study*, [w:] *Expected and unexpected consequences of the educational expansion in Europe and US. Theoretical approaches and empirical findings in comparative perspective*, red. A. Hadjar, R. Becker. Haupt Verlag, Bern 2009.
- McLaren P., *Life in schols. An introduction to critical pedagogy in the foundations of pedagogy*. Longman, New York 1989.
- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Mikiewicz P., *Społeczny świat szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2005.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*. Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2002.
- Nixon J., *Professional renewal as a condition of institutional change. Rethinking academic work*, „International Studies in Sociology of Education” 2003, nr 1.
- Oleś P., *Kryzys „połowy życia” u mężczyzn. Psychologiczne badania empiryczne*. Redakcja Wydawnicza KUL, Lublin 1995.
- Ostrouch-Kamińska J., *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Sadownik A., *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2011.
- Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, red. M. Federowicz, M. Sittek. IBE, Warszawa 2011.
- Sekaran U., *Dual-career families*, San Francisco-London 1986.
- Slaughter S., Leslie L.L., *Academic capitalism. Politics and entrepreneurial university*. John Hopkins University Press, London 1997.
- Szafraniec K., *Młode pokolenie a nowy ustrój*. IRWiR PAN, Warszawa 2010.
- Theborn G. (red.), *Inequalities of the world*. Verso, London-New York 2006.
- Tomlinson S., *Sociological perspectives of failing schools*, „International Studies in Sociology of Education” 1997, nr 1.
- Zandecki A., *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*. „Edytor”, Toruń-Poznań 1999.
- Zimbardo Ph., *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

The ceiling effect and educational inequalities

Author stands that despite the education system fulfils social expectations and offers full access to the higher education (“the ceiling effect”) the inequalities still persist. These are the inequalities of education quality, quality of life based on it. They are evoked by primary differences in social position of one’s family that are solidified during socialization and inculturation.

Key words: saturation effect, ceiling effect, social inequalities in education

