

Magdalena Smak  
Instytut Badań Edukacyjnych

## WPLYW DZIEDZICTWA KULTUROWEGO NA NORMY SPOŁECZNE WOBEC EDUKACJI NA OBSZARZE DAWNEJ GALICJI<sup>1</sup>

Artykuł przedstawia odpowiedź na pytanie, czy współczesne zróżnicowanie postaw wobec edukacji odzwierciedla podziały zaborowe. Odwołując się do teorii długiego trwania instytucji Douglasa Northa, teorii zmian w systemach edukacyjnych Margaret Archer oraz teorii postaw Alberto Simpsera, przedstawione są argumenty łączące dzisiejsze postawy wobec edukacji ze sposobem wprowadzania instytucji nowoczesnego państwa w XIX wieku. W artykule przeanalizowano obecne postawy wobec edukacji na obszarze dawnej Galicji, porównano je z wynikami z Prus i zaboru rosyjskiego. Na podstawie badań oraz dostępnej literatury można stwierdzić wpływ wzoru wdrażania elementów państwowości na modele mentalne mieszkańców społeczności lokalnej. Przeanalizowano sposób budowania instytucji, oparty na poszanowaniu społeczności lokalnej, angażujący nauczycieli w działalność społeczną, który przekłada się na satysfakcję z działania instytucji, a także katalizuje zaufanie między mieszkańcami danego regionu. Analiza opiera się na badaniach ilościowych i jakościowych przeprowadzonych w trzech miastach znajdujących się na terenach dawnych zaborów oraz na reprezentatywnym badaniu rodziców uczniów.

**Słowa kluczowe:** kapitał społeczny, normy społeczne wobec edukacji, długie trwanie instytucji, modele mentalne

### The Impact of Cultural Heritage on Social Norms Towards Education in the Area of Former Galicia

#### Abstract

The provides presents the answer to the question whether contemporary diversity of attitudes towards education reflects divisions from XIX century. Referring to North's theory of the long duration of institution, Archer's theory of changes in the educational systems of and Simpser's theory of attitudes, it is agreed that today's attitudes towards education and the pattern of introducing institutions of modern state in the nineteenth century are linked. The article analyses current attitudes towards education in former Galicia, comparing them with those in the area of former Prussia and Russia. The model of implementation of state elements is found to have impact on the mental models of inhabitants of the local community. The patterns of institutions building, based on respect for the local community, engaging teachers in social activities that generates satisfaction with the functioning of institutions as well as trust between the inhabitants of the region, are analyzed. The analysis is based on quantitative and qualitative research.

**Keywords:** social capital, mental models, social norms towards education, long duration of institutions

---

IBE, m.smak@ibe.edu.pl

<sup>1</sup> Tekst powstał dzięki dofinansowaniu z Narodowego Centrum Nauki, w ramach projektu „Historyczne podziały terytorialne i instytucjonalne a osiągnięcia edukacyjne. Podejście interdyscyplinarne” (2014/14/E/HS4/00089).

Celem artykułu jest przeanalizowanie zróżnicowania oraz trwałości norm społecznych odnoszących się do edukacji. Odpowiem na trzy pytania: 1) czy współczesne zróżnicowanie postaw wobec edukacji odzwierciedla podziały terytorialne z okresu zaborów, 2) czy zróżnicowanie to dotyczy postrzeganych korzyści z wykształcenia czy społecznej roli szkoły w danym regionie, 3) które cechy wczesnych systemów edukacyjnych i szerzej – państwowych, mogły wpłynąć na trwałość dziedzictwa.

Szukając odpowiedzi na pytanie, co warunkuje osiągnięcia szkolne, można wyróżniać rozmaite poziomy działania systemów edukacyjnych. Ekonomiści wskazują na różnice w nakładach na edukację, ukazując zależność wzrostu inwestycji ze wzrostem kapitału ludzkiego (Branch, Hanushek i Rivkin 2012). Piszą również o przygotowaniu kadry pedagogicznej – inwestycje bowiem mogą odbywać się nie tylko w infrastrukturę lub dodatkowe godziny zajęć dla uczniów, ale także w szkolenie nauczycieli. Im lepiej przygotowana kadra, tym efektywniejsze kształcenie (tamże). Poruszając kwestie dostępu do edukacji wysokiej jakości, socjologowie zwracają uwagę na procesy reprodukcji kapitału społecznego (Bourdieu i Passeron 2006) – dzieci klasy średniej wyższej i wyższej chodzą do innych szkół lub klas niż dzieci klasy niższej (Domański 2010; Dolata 2008; Kwiecieński 2000). Uczniowie z rodzin o wyższym kapitale kulturowym (Bernstein 1990) zdobywają inny rodzaj wykształcenia uzyskując dyplomy najlepszych uczelni (Collins 1979). Zdarza się, że zróżnicowanie społeczne przekłada się na przestrzenną dystrybucję „dobrych i złych szkół”. Tereny wokół prestiżowej szkoły zyskują na wartości, na zamieszkanie tam stać coraz mniejszą grupę osób, w ten sposób powstają w miastach tzw. dobre i złe dzielnice (*good and bad neighbourhoods*, Chetty i in. 2016; Fryer i in. 2013). Widać zatem, że zróżnicowanie wyników edukacyjnych może mieć wiele przyczyn. Oprócz zmiennych społeczno-demograficznych, nakładów na edukację oraz uwarunkowań ekonomicznych wyjaśnieniem terytorialnego zróżnicowania mogą być również zmienne historyczne, tj. podziały zaborowe. Ten wątek jest jednak poruszany w literaturze rzadko. Poniższy tekst ma zakorzenić dzisiejsze zróżnicowanie edukacyjne nie w zmiennych społeczno-ekonomicznych (*socio-economic status* – SES), ale właśnie w zmiennych historycznych i społecznych. Pewien trop do słuszności tych rozważań przynosi analiza Mikołaja Herbsta (2004). Autor stosując model regresji dowodzi, że różnice w wynikach sprawdzianu szóstoklasisty między poszczególnymi obszarami historycznymi utrzymują się nawet wówczas, gdy kontroluje się wpływ takich czynników jak: poziom wykształcenia dorosłych mieszkańców gminy, stopa bezrobocia na danym obszarze, wydatki gmin na szkoły, miernik edukacyjnej wartości dodanej szkół, udział gruntów rolnych będących w przeszłości własnością kolektywną państwowych gospodarstw rolnych (PGR). W związku z tym można postawić hipotezę, że przyczyny obecnego zróżnicowania wyników edukacyjnych na terenie Polski mogą być zakorzenione w instytucjach długiego trwania.

## Zaufanie do instytucji

Margaret Archer w swojej pracy *Pochodzenie zmiany w systemach edukacyjnych* (1986) analizowała, dlaczego edukacja na danym terenie ma określoną strukturę oraz charakteryzuje się konkretnymi właściwościami. Zgodnie z teorią Archer kształtowanie się zaufania do systemów edukacyjnych odbywa się na etapie wprowadzania obowiązku szkolnego na danym terenie. Autorka zaobserwowała, że w sytuacjach, gdy inicjatorami zmian edukacyjnych były władze, systemy edukacyjne miały tendencje do centralizacji, mniejszej zdolności dopasowania się do specyfiki lokalnej, w związku z czym zaufanie do nich było niższe. Natomiast gdy zmiany w systemie edukacyjnym, lub jego inicjowanie, odbywało się oddolnie – poprzez działalność samorządów, organizacji mieszkańców lub lokalnych mecenasów, odpowiedzialność za szkołę była większa w społeczności. Cennym wnioskiem z badań Archer jest również wskazanie, że zmiany lub ich brak są wynikiem działania konkretnych grupy interesu, edukacja odpowiada na określone potrzeby grup, które są władne ją modyfikować. Archer zwraca też uwagę na fakt, iż systemy polityczne nastawione na tradycje traktują szkoły jako placówki wychowawcze, natomiast systemy racjonalno-biurokratyczne kładą nacisk na kształcenie specjalistyczne.

Temat zaufania do instytucji w swoich badaniach poruszał także Sascha Becker z zespołem (2011). Zespół Beckera prowadził badania na obszarze Europy Centralnej. Poszukując przyczyn zróżnicowania poziomu zaufania społecznego do poszczególnych instytucji, takich jak edukacja, sądownictwo, policja, samorząd, badano szereg czynników. Odwoływanie się do danych makroekonomicznych i mikroekonomicznych nie dawało jednak pełnej odpowiedzi. Zdecydowano więc podzielić kraje Europy Środkowej na te, które w XIX wieku należały do imperium austro-węgierskiego, gdzie pozwalano na używanie języków narodowych i posiadanie własnych, narodowych parlamentów i pozostałe. Na terenach, gdzie w momencie tworzenia systemów powszechnej edukacji oraz przy projektowaniu instytucji publicznych nowoczesnego państwa władze centralne brały pod uwagę lokalne społeczności oraz dawały im autonomię w samostanowieniu, obecnie wskaźniki zaufania społecznego są wyższe (Becker i in. 2011). Badanie Beckera obrazuje, że sposób zapewniania usług publicznych w momencie ich wprowadzania wytworzył swoisty model funkcjonowania jednostek w ich ramach, model ten przekładał się na konkretne postawy społeczne. Te postawy społeczne wydają się trwać, ponieważ do dziś zaufanie do instytucji takich jak sądy i policja jest wyższe w krajach należących do imperium Habsburgów niż w pozostałych krajach regionu. Prowadzi to do wniosku, że instytucje, czyli zakorzenione wzory interpretacji świata, odtwarzane normy trwają w umysłach ludzi, ale także w zinternalizowanych sposobach działania. Douglas North (1995) rozwijał tę teorię, tłumaczył również, jakie mechanizmy za to odpowiadają.

## Długie trwanie norm społecznych

North (1995) twierdzi, że instytucje społeczne są obecne nawet wówczas, gdy formalne uwarunkowania prawne przestaną istnieć, dzieje się tak, ponieważ ludzie podejmując codzienne decyzje posługują się tzw. *mental models*, czyli założeniami, oczywistościami, obrazami świata pomagającymi w interpretacji rzeczywistości. W związku z tym rekonstrukcja kształtowania się instytucji jest istotna do zrozumienia obecnych uwarunkowań. Doskonałym przykładem niezmienności modeli mentalnych są prace Alberto Simpsera (2013), który porównuje osoby dzielące te same środowiska instytucjonalne, ale pochodzące z innych krajów. Simpser badał postawy wobec korupcji i odkrył, że zmienną wyjaśniającą najczęściej okazało się postrzeganie korupcji w kraju macierzystym respondentów. Respondenci pochodzący z krajów, w których korupcja była częstym zjawiskiem, wyrażali większe dla niej przyzwolenie.

Wynika z tego, że aktualne przepisy prawa oraz obecne uwarunkowania społeczno-ekonomiczne wpływają na działania jednostek jedynie w pewnym stopniu, natomiast zakorzenione sposoby interpretowania rzeczywistości, a także określone zachowania – w tym przypadku skłonność do wręczenia łapówki, są determinowane przez modele mentalne, mające swoje źródło w instytucjach długiego trwania. Reguły nieformalne takie jak zwyczaje, tradycje, konwenanse, przekonania, że coś robi się w określony sposób, są równie silne co formalne ramy działania – takie jak prawo. Wynika to z faktu skomplikowania świata. Po to by działać, jednostka odwołuje się do doświadczeń własnych lub najbliższego grona znaczących innych. W ten sposób następuje międzypokoleniowy transfer wartości (Akerlof 2000).

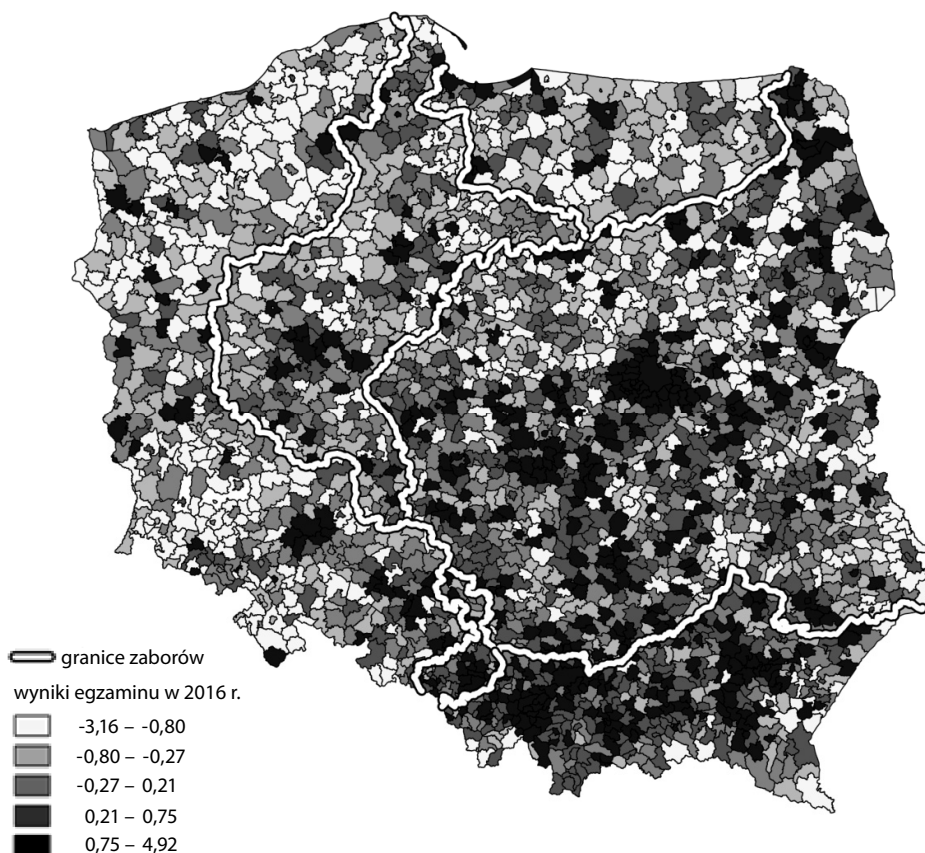
Dowodów na zróżnicowanie funkcjonowania tych samych instytucji w różnych kontekstach społecznych w literaturze jest wiele. Richard Lynn (2010) wskazuje, że osiągnięcia edukacyjne w północnych Włoszech są zdecydowanie wyższe niż w południowej części kraju, mimo że państwo zostało zjednoczone w połowie XIX wieku. Podobną obserwację uczynił Robert Putnam (Putnam i in. 1993), tłumaczył tę rozbieżność poziomem kapitału społecznego kształtowanego już w średniowieczu. Dowodził on, że doświadczenie większego stopnia autonomii, które było udziałem miast na północy Włoch, przekłada się na wyższe wskaźniki obywatelskości obecnie. Miasta na południu tego kraju były zarządzane centralnie, a poziom obywatelskości obecnie jest w nich niższy. Wnioski te zostały potwierdzone w niedawnym badaniu Luigiego Guisi i współpracowników (2014). Teorię kapitału społecznego jako nośnika norm i wartości rozwijał również James Coleman. Coleman (1990) przedstawia warunki, by kapitał społeczny działał: domknięcie instytucjonalne (fakt, że ludzie w społeczności znają się wzajemnie), stabilność struktury społecznej i uwspólniony kod normatywny. Stabilność struktury społecznej jest wówczas, gdy ludzie migrują w niewielkim stopniu. Kod

normatywny, czyli wspólne zasady i normy, którymi kierują się członkowie danej wspólnoty, może być zapewniony poprzez normy związane z religią.

### Regionalne zróżnicowanie wyników edukacyjnych w Polsce

Współczesna Polska jest zróżnicowana pod względem gospodarczym, urbanizacyjnym, infrastrukturalnym, politycznym. Ciekawym wydaje się poszukiwanie wzorów tego zróżnicowania. Regionalne zróżnicowanie osiągnięć edukacyjnych (Herbst 2004) oraz struktury sieci szkolnej (Herczyński i Sobotka 2013) są wyraźne i odwzorowują podziały zaborowe regionów Polski.

**Mapa 1.** Wyniki egzaminu gimnazjalnego w części matematyczno-przyrodniczej w 2016 roku



Źródło: materiał roboczy IBE, Przestrzenne zróżnicowanie wyników egzaminów zewnętrznych w 2016 roku

Co ciekawe, osiągnięcia edukacyjne są wyższe w regionach, które są biedniejsze, i jak pokazują badania – gorzej zarządzane (Gorzelałak i Jałowicki 1997). Podziały te widoczne są również na mapach politycznych sympatii – uważał to Jerzy Bartkowski (2003), a także Tomasz Zarycki (1997, 2000) – na zachodzie Polski ludzie są bardziej liberalni i proeuropejscy niż na wschodzie. Jakie czynniki powodują, że podziały zaborowe wydają się trwać?

### **Kształtowanie systemów edukacyjnych na obszarach zaborowych**

Warto zrekonstruować tworzenie się szkolnictwa obowiązkowego na terenach polskich. Mikołaj Herbst i Anna Kaliszewska (2017) zwracają uwagę na historyczne uwarunkowania systemów edukacyjnych. Autorzy przedstawiają rozwój instytucjonalny szkół w trzech zaborach pokazując, że systemy te różniły się stopniem społecznej akceptacji szkoły, statusu nauczyciela oraz roli edukacji jako dźwigni awansu społecznego. Społeczności trzech zaborów wypracowały również zróżnicowane mechanizmy odpowiedzi na politykę zaborców. Te różne modele oporu mogły przekładać się na modele mentalne wobec edukacji *per se*, jak również na łączenie działalności w obronie tożsamości narodowej, własnego kodu kulturowego z działalnością edukacyjną. Formowanie się stanu nauczycielskiego było polem ścierania się interesów kleru, władz państwowych i samorządowych. Geneza powstawania tej grupy zawodowej jest różna w poszczególnych zaborach, co może przekładać się na postrzeganie i selekcję do zawodu obecnie. Zaszłości historyczne w pewnym stopniu warunkują poziom zasobów (liczba i rodzaj budynków<sup>2</sup>) oraz sposób ich wykorzystania.

#### **Zabór pruski**

W Prusach sieć szkół była dobrze rozwinięta, a od lat osiemdziesiątych XIX wieku dołożono starań, by egzekwować ośmioletni okres nauki obowiązkowej. Gwałtowne zmiany gospodarcze, rozwój infrastruktury w XIX wieku na terenie Prus generowały popyt na wykwalifikowanych robotników oraz rzemieślników, w związku z czym budowano wiele szkół zawodowych, również szkoły rzemieślnicze nawet w małych miejscowościach. Miało to ułatwić przechodzenie młodzieży wiejskiej do przemysłu. Poziom nauczania był wysoki, mimo problemów z kadrą pedagogiczną (Borzyszkowski 1986). Efektem tych zmian była przebudowa struktury społecznej z agrarnej na przemysłową.

Sieć szkół oraz egzekwowanie obowiązku szkolnego można oceniać pozytywnie, jednak polityka kulturkampfu spowodowała negatywny odbiór szkoły

<sup>2</sup> W przeprowadzonym badaniu było to dość charakterystyczne, że w byłej Galicji i Prusach budynki szkolne, w których prowadzono badania, miały stuletnią historię, były to gmachy z czerwonej cegły, posiadające swoją specyficzną atmosferę.

pruskiej. Od 1886 roku nauczycieli, urzędników państwowych nie mogły mianować już władze samorządowe, tylko państwowe, mianowano więc głównie Niemców. Tym samym zawód ten został wyeliminowany ze środowiska inteligencji polskiej (Borzyszkowski 1986). Usunięcie polskich pedagogów – głównie duchownych – oraz nakaz nauczania religii po niemiecku (przekaz ewangelicki) powodował wycofywanie dzieci ze szkół, nawet gdy groziły za to kary pieniężne.

W odpowiedzi na te działania władz rozwinęła się sieć edukacji pozaformalnej, na którą składała się edukacja domowa, samokształcenie, działalność w polskich organizacjach – np. w kołach rolniczych, spółkach handlowych, bankach ludowych. Było to możliwe dzięki pozwoleń na większą swobodę przedsiębiorczości. Zatem działalność narodowa była łączona z działalnością gospodarczą, przejawem patriotyzmu był więc wzór zamożnego pracowitego, bogobojnego włościanina. Lokalna prasa promowała ideał samouka (Michalski 1982). W 1918 roku poziom analfabetyzmu w Prusach był niewielki, wynosił ok. 4%. Normy, które się rozwinęły, to opór wobec szkoły, przykładanie wagi do praktycznego wymiaru kształcenia oraz niski szacunek wobec zawodu nauczyciela.

### **Zabór austriacki**

W zaborze austriackim w 1869 roku wprowadzono możliwość nauki w języku ojczystym, co podniosło odpowiedzialność lokalnej społeczności za szkoły. Odchodzono od lojalizmu wobec cesarza. W 1895 roku 75% dzieci było objętych edukacją, mimo trudności organizacyjnych i braków kadrowych. Infrastruktura szkolna była gorsza niż w zaborze pruskim, a zrozumienie dla potrzeby kształcenia mniejsze, ponieważ brak było bezpośredniego przełożenia edukacji na wykonywany zawód, jak w Prusach. Poziom analfabetyzmu w 1918 roku był wysoki – wynosił 32% (Biernacka 1984).

Wyróżnikiem Galicji była szczególnie pojmowana rola nauczyciela. Osoby wykonujące ten zawód miały obowiązek aktywizować lokalne społeczności w sferze kultury i obywatelskości. W związku z tak zdefiniowaną rolą nauczyciela co najmniej połowa z nich udzielała się w stowarzyszeniach lokalnych oraz władzach różnych szczebli (Kramarz 1987). Wielu nauczycieli pochodziło z chłopów i inteligencji chłopskiej (1/4 ogółu w seminariach nauczycielskich). Władze oferowały pewną pomoc w procesie zdobywania wykształcenia na uniwersytetach, np. poprzez stypendia lub pomoc finansową na utrzymanie ze względu na złą sytuację materialną. Polscy nauczyciele i możliwość posługiwania się językiem ojczystym powodowała większe zaufanie do szkół, utożsamianie się z tymi instytucjami. Dzięki wykształceniu możliwe stawało się pełnienie urzędów w cesarstwie.

## Zabór rosyjski

W XIX wieku na ziemiach rosyjskich *de facto* nie istniał obowiązek szkolny, mimo podpisania w 1880 roku ustawy o powszechności kształcenia. W 1851 roku dzieci chłopskie zostały oficjalnie zwolnione z obowiązku nauki. Na 1000 mieszkańców Królestwa Kongresowego jedynie 32 dzieci uczęszczało do szkoły. Poziom analfabetyzmu był wysoki – o czym pośrednio może świadczyć ponad 80% analfabetów wśród rekrutów. Polityka edukacyjna zaboru rosyjskiego wobec Polaków była odwzorowaniem działań w obszarze edukacji na terenie całego caratu, gdzie utrzymywano niski stopień wykształcenia wśród ludu. Po klęsce powstania styczniowego ze szkół w Królestwie zwolniono wielu nauczycieli narodowości polskiej oskarżonych o udział w działaniach zbrojnych. Zastąpiono ich słabo wykształconymi Rosjanami (Smolański 1996).

Wyraźne jest więc, że polityka edukacyjna zaborców była odmienna, co spowodowało trzy różne funkcje społeczne edukacji, inny wzór formowania się elit narodowych oraz odmienny rodzaj oporu i obrony własnej tożsamości. W Polsce rozbiorowej na terenach zaboru pruskiego i rosyjskiego władze dążyły do germanizacji i rusyfikacji poprzez działania edukacyjne. W związku z tym społeczności lokalne nie utożsamiały się ze szkołami. W Królestwie Kongresowym, a później zaborze rosyjskim edukacja została w praktyce zarezerwowana dla szlachty, nauka wiązała się więc z pewnym rodzajem prestiżu. Inna sytuacja miała miejsce w zaborze austriackim, w którym władze pozwalały na częściową autonomię szkolnictwa. Dzięki temu, że językiem nauczania był polski, szkoły były uważane za część lokalnej infrastruktury – dbano o nie, zdarzało się również, że bogate rody finansowały powstawanie kolejnych szkół elementarnych. W Galicji umożliwiono Polakom sprawowanie urzędów publicznych, kształtowanie własnej przestrzeni społecznej. W Prusach udostępniono model awansu społecznego dzięki sukcesowi ekonomicznemu. W związku z tym postawy wobec edukacji, które ukształtowały się na terenach trzech zaborów, były różne.

Podziały zaborowe w Polsce skończyły się formalnie w 1918 roku, jednak okres dwudziestolecia międzywojennego, mimo prób unifikacji systemu edukacyjnego, w wielu miejscach petryfikował różnice, np. poprzez nieprzydzielanie subwencji na wynagrodzenia nauczycielskie. Różniły się również: długość obowiązku szkolnego, programy nauczania, sieć szkół i kwalifikacje nauczycieli. Kryzys ekonomiczny lat trzydziestych XX wieku oraz kolejna wojna światowa nie sprzyjały wysiłkom rozwoju edukacji na terenach Polskich. Po II wojnie światowej władze Polski Ludowej dołożyły starań, by edukacja na terenie kraju była jednolita. W wielu aspektach przedsięwzięcie to było udane, np. jeśli chodzi o infrastrukturę szkół podstawowych (tzw. tysiąclatki), wprowadzenie i egzekwowanie obowiązku szkolnego lub ograniczenie analfabetyzmu. Wydaje się jednak, że działania te nie zniwelowały w pełni społecznego postrzegania szkoły, jej celów oraz zaufania, jakim darzy się daną placówkę.



## Metodologia

W celu odpowiedzi na pytania, 1) czy współczesne zróżnicowanie postaw wobec edukacji odzwierciedla podziały terytorialne z okresu zaborów, 2) czy zróżnicowanie to dotyczy postrzeganych korzyści z wykształcenia czy raczej wyobrażeń o społecznej roli szkoły, 3) które cechy wczesnych systemów edukacyjnych, i szerzej – państwowych, mogły wpłynąć na trwałość dziedzictwa, zostały przeprowadzone badania jakościowe i ilościowe. By dowiedzieć się, jak dziedzictwo kulturowe wpływa na postawy wobec edukacji, zbierano dane od różnych grup respondentów – uczniów, rodziców, nauczycieli, urzędników oraz lokalnych liderów. Sprawdzana była teza mówiąca o tym, że zróżnicowanie wyników edukacyjnych może wynikać z zaufania do instytucji, które kształtowało się w momencie wprowadzania instytucji publicznych na danym terenie.

Badania jakościowe odbyły się w trzech miejscowościach leżących na terenach trzech zaborów – austriackiego, rosyjskiego i pruskiego. Wybrano miasta średniej wielkości (25 –50 tys. mieszkańców). Badanie terenowe przeprowadzono w maju 2017 roku. We wszystkich miastach przeprowadzono wywiady pogłębione. Rozmówcami byli: nauczyciele lub/i dyrektorzy szkół, osoby zajmujące się kulturą, przedstawiciele samorządu oraz przedstawiciele organizacji pozarządowych. Łącznie przeprowadzono 35 wywiadów. Scenariusze wywiadów obejmowały następujące zagadnienia:

- rola edukacji i szkolnictwa w życiu miasta i postrzeganie roli edukacji w dzisiejszym świecie,
- stosunek społeczności do wykształcenia i skłonność do inwestowania w edukację,
- najważniejsze cechy miejscowej społeczności i elementy przesądzające o tożsamości miasta i regionu,
- ciągłość historyczna w tożsamości miasta i jej odzwierciedlenie w edukacji.

Badania ilościowe prowadzono wśród rodziców uczniów z losowo dobranych 250 gimnazjów na terenie całej Polski z wyłączeniem Ziem Zachodnich i Północnych. Badanie sondażowe odbyło się w październiku i listopadzie 2017 roku na próbie 2500 rodziców uczniów szkół gimnazjalnych. Dobór próby miał charakter dwuetapowy, losowo-warstwowy. Z operatu, jaki stanowiła lista gimnazjów w Polsce (stan na wrzesień 2016), usunięto gimnazja z gmin położonych na ziemiach odzyskanych (N=1768), tak by pozostały tylko szkoły położone na terenie jednego z trzech zaborów. Usunięto też gimnazja, które miały poniżej 10 uczniów (N=111). W operacie przygotowanym do losowania było N=5569 gimnazjów. Następnie podzielono operat na warstwy według przynależności terytorialnej do trzech zaborów. W ramach każdej warstwy wprowadzono też warstwowanie ze względu na klasę wielkości miejscowości (5-kategorialną) i województwo. Wylosowano 250 szkół z prawdopodobieństwami proporcjonalnymi

do liczby wszystkich uczniów w szkole. W każdej z wylosowanych szkół przebadano 10 rodziców, dobranych kwotowo. Alokacja pomiędzy warstwy w próbie była proporcjonalna – struktura próby (jeśli chodzi o przecięcie zabór/klasa wielkości miejscowości) jest taka sama jak struktura operatu.

W tekście dokładnie omówiony zostanie przykład Galicji, dane z innych miejscowości będą stanowiły tło do rozważań na temat fenomenu „szkoły galicyjskiej” i sposobów jej trwania aż do dziś. Wybór Galicji podyktowany jest wysokimi wynikami egzaminów. Przeanalizowane zostaną następujące zmienne: ocena korzyści z edukacji, postrzeganie zadań szkoły, ocena statusu społecznego nauczycieli, poczucie lokalnej tożsamości. Udzielona zostanie również odpowiedź na pytanie o czynniki trwania instytucji społecznych (*factors that sustain education*). Omówione będą wyniki sondażu, a cytaty z wywiadów będą stanowić pogłębienie rozumienia analizowanych treści oraz komentarz do interpretacji.

### Stabilność struktury społecznej

W poszukiwaniu przyczyn zjawiska wyższych wyników edukacyjnych w Galicji<sup>3</sup> należy przytoczyć przywołane już teorie. Wysokie wyniki edukacyjne zależą od wysokiego poziomu kapitału społecznego (Coleman 1990; Putnam i in. 1993; Lynn 2010). Źródłem kapitału społecznego są: domknięcie instytucjonalne, stabilność struktury społecznej oraz niska mobilność. Również Becker (Becker i in. 2011) wskazywał, że zakorzenienie może mieć wpływ na zaufanie i utożsamianie się z lokalnymi instytucjami. Należy więc prześledzić, czy odpowiedzi mieszkańców zamieszkujących dawne tereny Galicji wyróżniają się na tle pozostałych danych. Zarówno zaufanie społeczne, zadowolenie z wielu wymiarów życia i szkolnictwa było wyższe niż w pozostałych miejscach<sup>4</sup>.

Mieszkańcy Galicji są w dużym stopniu związani z regionem, w którym mieszkają. Na pytanie o związek z miejscowością zamieszkania, bardzo silną więź deklaruje 26% (w Prusach 19%, w zaborze rosyjskim 21%). Stosunkowo wielu mieszkańców się w niej urodziło – w Galicji taką deklarację składa 71% respondentów, w Prusach 61%, a w zaborze rosyjskim 62%. Związek z województwem deklaruje 21% respondentów w Galicji i dla porównania – 15% respondentów w zaborze rosyjskim. W Galicji 35% rodziców uczęszczało do tej

<sup>3</sup> W dalszej części tekstu używam pojęć „Galicja”, „Prusy” i „zabór rosyjski” dla oznaczenia historycznej przynależności terenów będących miejscem zamieszkania respondentów dziś. Regiony, w których znajdują się badane miejscowości, mają dziś inne nazwy, jednak używanie w tekście sformułowań „miejscowość znajdująca się w byłym zaborze pruskim”, „miejscowość znajdująca się w byłym zaborze austriackim”, „miejscowość znajdująca się w byłym zaborze rosyjskim”, utrudniałoby odbiór tekstu.

<sup>4</sup> Co ciekawe, zadowolenie z życia oraz zaufanie społeczne jest znacząco wyższe w badanym miejscu niż to raportowane w Diagnostyce społecznej, w 2013 roku – 12%, w 2015 roku 15%.

samej szkoły co ich dzieci obecnie, o 10% więcej niż w zaborze rosyjskim. Po II wojnie światowej tereny Polski uległy znacznym przekształceniom, ok. 3 mln ludzi musiały migrować z terenów wschodnich, przydzielonych Rosji, na zachód i północ. W odróżnieniu od dzisiejszej Galicji, sieci społeczne na ziemiach odzyskanych były budowane od początku. Poczucie zakorzenienia jest więc silniejsze w miejscowości w byłym zaborze austriackim, choć miasto doświadcza napływu nowych mieszkańców w okresie ostatnich dekad.

*X jest raczej miastem, które dzięki kilkanaście lat temu rozwojowi przemysłu, sprowadziła mnóstwo ludzi, których korzenie stąd się nie wywodzą. Jest to, uważam, że jakby taka mniejszość<sup>5</sup> [D10, K, Biblioteka]*

Poczucie „bycia stąd”, „bycia lokalnym” może się przekładać na wyższe zadowolenie z zamieszkiwanej miejscowości – satysfakcję z tego wymiaru życia deklaruje w Galicji 78% respondentów, podczas gdy w miejscowości w dawnym zaborze rosyjskim wskaźnik ten wynosi o 10pp mniej. Mieszkańcy miejscowości w Galicji są również w większym stopniu niż inni uczestnicy badania zadowoleni z perspektywy na przyszłość. Poziom odpowiedzi „bardzo zadowoleni” wynosi w Galicji 14%, podczas gdy w zaborze rosyjskim – 7%. Stałość składu społecznego może mieć pozytywne następstwa – takie jak łatwiejsze budowanie więzi, formułowanie oczekiwań, istnienie domknięcia instytucjonalnego dzięki temu, że wiele osób funkcjonuje w tych samych grupach towarzyskich. Może też skutkować pojawianiem się negatywnych aspektów kapitału społecznego, o których pisał Alejandro Portes (1998), takich jak nepotyzm.

*mimo że jest tutaj nas niespełna pięćdziesiąt tysięcy, chyba czterdzieści osiem z ogonkiem, to jest nas trochę, to gdziekolwiek, jak się idzie, nawet do obcego towarzystwa, mam przynajmniej takie przekonanie, że mam spotkać ludzi po raz pierwszy, może rzeczywiście ich widzę, ale w rozmowie, jak zacznie się mówić, to się okazuje, że mamy wspólnych znajomych, a mamy jakąś rodzinę. [jest też] trochę nepotyzmu, [...] to właśnie taka... no, taka, taka ogólna nie wiem, jakaś taka, takie powiązanie jakieś takie. Koligacje rodzinno-towarzystwo, nie wiem, – sąsiedzkie, takie.[D7, M, Muzeum]*

W badanym mieście do powstawania domknięcia instytucjonalnego przyczynia się również wysoki poziom zaangażowania kulturalnego. Działają trzy domy kultury, kilka orkiestr i chórów, organizowany jest też festiwal operowy, który pełni rolę integrującą całą społeczność.

*Zaangażowanych jest około dwustu osób. Na scenie pojawia się plus minusz dwieście osób. Dwieście osób w bogatych kostiumach, we wspaniałej scenografii, które to wszystko jest też tworzone właśnie przez no mieszkańców naszego miasta. [D12, m, Liceum Ogólnokształcące]*

<sup>5</sup> Mniejszością są zdaniem badanej mieszkańcy miasta w nim urodzeni, a większością – przyjezdni.

W miejscowości w dawnej Galicji silniejsze utożsamianie się z regionem może być efektem kultywowania lokalnej historii. Dowodzą tego wypowiedzi zebrane podczas badania jakościowego. Podczas rozmów badani odwoływali się do lokalnych wydarzeń historycznych, przywoływali postaci ważne dla miejscowości. Wiele ulic ma nazwy rodzimych bohaterów. Pamięć historyczna jest pielęgnowana, w przeciwieństwie do miejscowości w zaborze rosyjskim, gdzie zarówno szkoły, jak i ulice nie mają lokalnych patronów, ale pisarzy lub noblistów niezwiązanych z miejscowością. Natomiast pytanie o dziedzictwo lokalne kwitowane bywa następującymi stwierdzeniami „*historia...no historia lokalna to jest w muzeum, tam Pani pójdzie pewnie jeszcze.*” [T7, M, LO]. Pamięć wspólnotowa w Galicji jest długa, a poczucie dumy z zamieszkiwania w miejscowości jest zauważalne. Zatem wysokim wynikiem edukacyjnym w Galicji może sprzyjać opisany powyżej kontekst społeczny, w którym działa szkoła oraz rodzaj modeli mentalnych rozpowszechnionych w społeczności.

### Zaufanie do instytucji publicznych

Zaufanie do instytucji publicznych w Galicji jest wyższe niż w innych badanych regionach. W Galicji 33% respondentów uważa, że większości ludzi można ufać, w byłym zaborze pruskim odsetek ten wynosi 30%, a w rosyjskim 24%. Różnica 9pp w tym pytaniu między Galicją z zaborem rosyjskim pokazuje znaczące różnice w postrzeganiu relacji międzyludzkich oraz antycypacji tego, czego można oczekiwać od innych. W celu weryfikacji postaw wobec edukacji zadano pytanie o zaufanie do szkoły, w kafeterii odpowiedzi znalazły się również inne instytucje życia publicznego.

**Tabela 1.** Zaufanie do instytucji publicznych (odpowiedzi „zdecydowanie tak i raczej tak” w %)

	Galicja	Zabór pruski	Zabór rosyjski
Szkolnictwo (odp.: ufam w stopniu zdecydowanym)	72 19	72 10	70 9
Kościół (odp.: ufam w stopniu zdecydowanym)	60 20	52 8	51 10
Samorząd terytorialny	55	54	51
Do rządu	39	20	29
Sejm	35	22	26

Źródło: opracowanie własne

Największym zaufaniem społecznym cieszy się szkolnictwo, widać jednak, że dwa razy więcej respondentów w Galicji wyraża tę opinię w sposób zdecydowany. Wysoki poziom zaufania do szkolnictwa może być również związany z faktem, że większość respondentów w Galicji jest zadowolonych ze szkoły swojego dziecka (bardzo zadowolonych jest w Galicji 26%, w zaborze pruskim 14%, a w rosyjskim 12%) oraz ocenia, że jest to szkoła lepsza niż przeciętna w kraju, twierdzi tak 43% respondentów w Galicji, 39% w Prusach, w zaborze rosyjskim 33%.

W Galicji Kościół jest instytucją, która budzi duże zaufanie społeczne – znów – odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” są dwa razy wyższe niż wśród pozostałych respondentów. Uczestnictwo w praktykach religijnych na południu Polski jest najwyższe w obrębie całego kraju, na poziomie 70% (ISKK 2017). Można przypuszczać, że religia – wspólny system norm i oczekiwań, a także mechanizmy zachęcające do cotygodniowych spotkań poprzez uczestnictwo w życiu parafialnym, ułatwia budowanie więzi społecznych. Kapitał społeczny, który tworzy się jako zasób grupy, może być później przenoszony na inne sfery życia społeczno-politycznego.

*jakby nie było, na pewno jakaś wspólnota. Nawet przez to, że ksiądz, starają się księża za wszelką cenę taką wspólnotę wytwarzać [D10, K, Biblioteka]*

Rolę nośnika wspólnych norm społecznych może pełnić katolicyzm – religia ta zachęca do bezinteresownej pomocy innemu, przekraczania własnego egoizmu. W tym ujęciu generowane kapitału społecznego nie jest intencjonalne – wynika z innych działań. Większość mieszkańców pozytywnie ocenia przywiązanie własne i innych do religii – widać to w wynikach badań ilościowych i jakościowych, jednak niektórzy mieszkańcy oceniają tę charakterystykę wspólnoty lokalnej jako negatywną.

*Prawdziwe jest to, daleko posunięta małomiasteczkowość. Bardzo dużo osób, które udają osoby światowe, ma bardzo bardzo wąski system mentalności, jeżeli chodzi o, to taka cias... deczko nazwę ciasnota umysłowa. I to występuje nagminnie, nagminnie. Drugą rzeczą to bym dał, jako cechę i minus, drugą rzeczą, która jest cechą również i minus jest daleko posunięty klerykalizm. Tutaj, tak jak Żeromski kiedyś pisał o Klerykowie, tak ten Kleryków tutaj dalej, dalej istnieje. Trzecią cechą, która jest, tym razem myślę bardzo pozytywna, jest to, że to są ludzie odważni i pracowici, ale mają jeden warunek, jeżeli im się to opłaci. [D5, M, Muzeum]*

Zaufanie do sejmu i rządu jest również dużo wyższe niż wśród pozostałych respondentów. Może wynikać to ze zróżnicowania sympatii politycznych na terenie kraju. Jednak poniższy cytat może wskazywać również na występowanie modelu mentalnego dotyczącego nastawienia do instytucji publicznych, wytworzonego jeszcze w czasach zaborowych.

*Zwłaszcza że ci, z których pozostała pamięć, czyli pamiętają tych swoich dziadów, pradziadów, którzy jeszcze coś tam mówili, to oni z szacunkiem i z takim... o tym zaborze austriackim źle nie mówili. Przede wszystkim, co było ważne, dostawali bardzo dobre, jak na ówczesne warunki wykształcenie, szkoły w Galicji, szczególnie gimnazja, kształciły naprawdę na bardzo przyzwoitym poziomie. Potem ci ludzie bezwzględnie czy emigrowali za chlebem poza granice Polski, czy zostawali tutaj, mieli podstawy do dalszej działalności. Zresztą Austriacy, a później... właściwie nie tyle może Austriacy ile działacze Autonomii Galicyjskiej, bo tak to trzeba nazwać, aczkolwiek oni w różny sposób poprzez Polskę reprezentowali władze austriackie, Radę Państwa austriacką. Bardzo mocno stawiali na edukację, na likwidację analfabetyzmu, na świadomość. Zauważmy, że gros partii, nawet najstarsza obecna partia ludowa wywodzi się stąd, z Galicji, no. Wszystko. Rzeszów, no to początki Stronnictwa Ludowego, Ruchu Ludowego. Stąd to wychodziło, więc nie na darmo takich ludzi, jak Jan Stapiński nazywano trybunami ludu wiejskiego, jakby parafrazując odniesienie do wielkiego Hetmana i Kanclerza Jana Zamoyskiego. [D5, M, Muzeum]*

## Normy społeczne wobec edukacji

### Zadania szkoły, celowość nauki, czynniki osiągnięcia sukcesu, postrzeganie edukacji

Normy społeczne wobec edukacji mają wpływ na poziom osiągnięć edukacyjnych (Coleman 1990). W związku z tym postanowiono sprawdzić, jak kształtują się te normy w poszczególnych regionach. Namysłowi podlegały zadania szkoły, celowość nauki oraz czynniki potrzebne do osiągnięcia sukcesu. Analiza wywiadów w trzech miejscowościach pokazała zróżnicowanie postrzegania roli edukacji. W mieście znajdującym się w byłej Galicji edukacja wciąż traktowana jest jako czynnik kształtowania osobowości młodego człowieka. W procesie edukacyjnym chodzi o przekazanie konkretnych wartości, również idei pracy wolontarystycznej.

**Respondent [R]:** *bo najważniejsza, myślę, że jest pewnego rodzaju i historia, i tradycje, no i przywiązanie do pewnych takich zasad, pewnych norm postępowania, działania również w zakresie systemu wartości.*

**Badacz [B]:** *Jakie to są zasady? Mógłby pan wymienić?*

**R:** *Zasady, to na pewno dążenie do prawdy, dobra, piękna. Zresztą...*

**B:** *Czy jest jakieś motto szkoły?*

**R:** *Tak, tak, mamy misję, to jest fragment jednego z tekstów Adama Mickiewicza: „bo tu wieczny ma przybytek. Ojczyzna, nauka i cnota”. [D12, M, Liceum Ogólnokształcące]*

W miejscowości znajdującej się w dawnym zaborze pruskim edukacja jest postrzegana natomiast w sposób pragmatyczny. Liczą się raczej umiejętności,

a nie liczba lat kształcenia i rodzaj ukończonej szkoły. W Galicji i zaborze pruskim dorośli doradzaliby młodzieży wybór technikum. W Prusach jest największe przyzwolenie na wybór zawodowej ścieżki kształcenia (11%), wciąż w Polsce uznawanej za mniej prestiżową. W Prusach stosunkowo najwięcej ludzi uznało, że wiedza ze szkoły rzadko przydaje się w życiu (17%, podczas gdy w Galicji i zaborze rosyjskim odpowiednio po 10% i 12% wskazań). Może być to związane z postrzeganiem wagi formalnego wykształcenia. Jako bardzo ważne wskazuje je 62% mieszkańców byłej Galicji i 50% mieszkańców Prus. Odpowiedź „nie uważam, by studia były potrzebne” udzieliło aż 12% respondentów z miejscowości z dawnych Prus i 7% respondentów z Galicji.

**Tabela 2.** Rada rodzica dotycząca wyboru szkoły średniej przez dziecko (w %)

	Galicja	Zabór pruski	Zabór rosyjski
Liceum ogólnokształcące	42	39	44
Technikum	47	43	43
Zasadniczą szkołę zawodową	6	11	6
Trudno powiedzieć	5	7	7

Źródło: opracowanie własne

**Tabela 3.** Zadania szkoły (należało wskazać trzy najważniejsze cele edukacji, w %)

	Galicja	Zabór pruski	Zabór rosyjski
Ułatwić wejście na rynek pracy	59	47	54
Samodzielne myślenie	58	60	57
Rozwijanie zainteresowań	57	58	59
Tolerancja	30	38	44
Wiedza o otaczającym świecie	19	30	25
Patriotyzm	24	19	18
Szacunek dla autorytetów	21	13	14
Wzmacnianie więzi z otoczeniem	21	20	17

Źródło: opracowanie własne

Pytanie dotyczące tego, czego powinna uczyć szkoła, ujawnia pewne regionalne różnicowanie w postrzeganiu roli tej placówki w dzisiejszym społeczeństwie. Szkoła powinna głównie ułatwiać wejście na rynek pracy, uczyć samodzielnego myślenia, a także rozwijać zainteresowania młodzieży. Ciekawe są jednak różnice na dalszych miejscach tabeli, w Galicji wyższe są wskazania dla odpowiedzi ujmujących konserwatywną rolę szkoły, czyli przekazywanie

patriotyzmu i szacunku dla autorytetów. Tradycyjne rozumienie zadań szkoły potwierdza poniższy cytat:

*No, tak jak zawsze, rola szkoły się nigdy chyba nie zmieni, będzie zawsze taka sama, to znaczy szkoła ma edukować, czyli uczyć, merytorycznie, jeśli chodzi o przedmioty, no i wychowywać. Z tym, że widzimy te wzorce wychowawcze, one się zmieniają i zawsze zależą od szkoły, zależą również od tego, co się dzieje we współczesnym świecie, i jaką mamy sytuację, i społeczną, i położenie geograficzne, i sytuację polityczną. A poza tym szkoła powinna się również opiekować, czyli trojakiemu rodzajowi zadania: edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze. [D4, M, Urząd Miasta]*

Rodzice w Galicji są zadowoleni ze sposobu wychowania dzieci w szkole w dużo większym stopniu niż inni respondenci (51% satysfakcji z wychowawczej roli szkoły, w porównaniu do 40% w Prusach i 33% w byłym zaborze rosyjskim). Może to wynikać z zadowolenia ze szkoły, ale także z innych oczekiwań wobec procesu kształcenia. Z odpowiedzi na kolejne pytania można przypuszczać, że rodzice w Galicji uznają, że szkoły powinny kierować się teoriami personalizmu, czyli przekazywać wartości takie jak: sprawiedliwość, obowiązkowość, honor, oddać kontrolę nad kształceniem w ręce rodziców i wspólnoty lokalnej, a nie podporządkować kształcenie mechanizmom ekonomicznym. Nauczyciel jest tu autorytetem, nie jest usługodawcą, jak w modelu szkoły podporządkowanej mechanizmom rynkowym. Nauczyciele w podobny sposób mówią o swojej pracy, postrzegając ją jako służbę społeczeństwu:

*Także, jeżeli się no tego, nie rozumie tego zawodu, że to trzeba więcej, że przede wszystkim jest się wychowawcą, bez względu na to, czy się ma wychowawstwo. Ja zawsze mówię, że dla mnie jest najważniejsze, żebyśmy wychowali dobre pokolenie ludzi, którzy sobie, dobrych ludzi, którzy będą sobie w życiu radzić. I to jest takie najważniejsze i przede wszystkim trzeba ich szanować i jeżeli oni widzą, że jedna strona po prostu traktuje ich poważnie, my mamy młodzież już dorosłą, jeżeli z nimi się zawrze jakiś układ i samemu się też przestrzega tych zasad. [D1, K, Liceum Ogólnokształcące]*

Badani zostali również poproszeni o wybranie trzech czynników pomagających w osiągnięciu sukcesu. We wszystkich miejscowościach wyznaczono wykształcenie, jednak kolejne lokaty różniły się. W Galicji bardziej stawiano na zaradność, w Prusach na ciężką pracę, a w zaborze rosyjskim – na znajomości. Dowodem owej galicyjskiej zaradności może być fakt, że wielu uczniów potrafi łączyć naukę z praktyką zawodową.

*są klasy, gdzie 70% uczniów pierwszej, drugiej klasy technikum ma już zlecenia i pracę na przykład w firm w Dolinie Lotniczej w Rzeszowie. Oni sobie dorabiają. I w tym widzę ich przyszłość, że owszem, tak, zdadzą maturę, zrobią dyplom technika, idą do pracy i jednocześnie robią studia już w formie zaocznej, bo mają dobrą pracę, oni mają bardzo dobrą pracę. [D5, M, Muzeum]*



**Tabela 4.** Czynniki pomagające w osiągnięciu sukcesu (w %)

Czynniki:	Galicja	Zabór pruski	Zabór rosyjski
Wykształcenie	76	74	77
Zaradność	58	41	44
Znajomości	44	37	49
Ciężka praca	44	47	40

Jeśli chodzi o wskazywane korzyści z kształcenia, są podobne – wszyscy respondenci mówili, że to przede wszystkim korzyść w znalezieniu dobrej, intratnej pracy. W Galicji wymieniano również dalsze kształcenie i rozumienie świata. W Prusach dalsze kształcenie, rozumienie rzeczywistości i prowadzenie biznesu, w zaborze rosyjskim dalsze kształcenie, rozumienie rzeczywistości, ale też nawiązywanie trwałych przyjaźni i znajomości. Podsumowując, wszyscy respondenci wskazywali, że szkoła powinna ułatwiać wejście na rynek pracy, jednak widać, że rodzice oczekują od szkoły galicyjskiej również kształtowania postaw obywatelskich.

#### **Nauczyciele elitą społeczeństwa, relacje rodzice–szkoła**

Ze stwierdzeniem, że nauczyciele są elitą społeczeństwa, zgadza się w Galicji 76% respondentów, w Prusach 66%, a w zaborze rosyjskim 64%. Może to być związane ze sposobem pełnienia roli zawodowej i pochodzeniem społecznym nauczyciela już w czasach zaborów. Przypomnę, że w Galicji nauczycielami w dużej mierze zostawali chłopcy, którzy zdobywali wykształcenie. Takich ludzi ceniono zarówno za pracę włożoną w zdobycie zawodu, jak i rolę animatora kulturalnego, jaką pełnili. Z drugiej strony ocena elitarności tej grupy społecznej może łączyć się również z bieżącą oceną jakości pracy nauczycieli. Bardzo wysoko ocenia się ją w Galicji – jako lepszą niż przeciętnie (51% wskazań), w odróżnieniu od Prus (44%) i zaboru rosyjskiego (35%).

Taki wynik również zależy od zadowolenia ze szkoły dziecka. Na ten wskaźnik składały się trzy pytania: ocena szkoły na tle innych w kraju, ocena współpracy z nauczycielami, częstotliwość wizyt w szkole. Większość rodziców w Galicji ocenia współpracę jako dobrą (54%, Prusy 44%, zabór rosyjski 37%). Zdecydowanie więcej rodziców bierze czynny i częsty udział w życiu szkoły. Zaangażowanie rodziców jako lepsze niż przeciętne ocenia 44% respondentów w Galicji, w porównaniu do 35% wskazań w Prusach i 27% w zaborze rosyjskim. Rodzice w Galicji częściej też bywają w szkole, aż 14 % z nich zaznaczyło, że szkołę odwiedzało więcej niż 10 razy w ostatnim roku. W Prusach odsetek odpowiedzi na to pytanie wynosił 6%, a w zaborze rosyjskim 9%. Można mówić tu o pozytywnym sprzężeniu zwrotnym.

*Rodzice są w wielu szkołach bardzo zaangażowani, w przedszkolach, szkołach. Jak uczestniczą w różnych uroczystościach szkolnych, czy imprezach to na wszystkich bywają rodzice, przychodzą rodzice. Czy to festyny jakieś przedszkolne, czy uroczystości narodo-wo-patriotyczne, państwowe, czy religijne to tę współpracę i ten kontakt z rodzicami jest widać w to. [D4, M, Urząd Miasta]*

## Postawy wobec zaborów

**Tabela. 5.** Ocena okresu zaborów (w %)

Czy uważa Pan(i), że dla okolicy, w której Pan (i) mieszka okres zaborów był:	Dawny zabór austriacki	Dawny zabór pruski	Dawny zabór rosyjski
Zdecydowanie niekorzystny	31	26	41
Pod pewnymi względami korzystny, pod innymi niekorzystny	39	38	23
Zdecydowanie korzystny	4	5	3
Trudno powiedzieć	26	31	33

Źródło: opracowanie własne

Najbardziej negatywnie oceniany jest zabór pruski i pruska szkoła. Szkoła galicyjska wśród ogółu respondentów zgromadziła 14% pozytywnych odpowiedzi (natomiast wśród mieszkańców Galicji 22%), szkoła pruska 6% (w Prusach 7%), natomiast szkoła carska 3% (w byłym zaborze rosyjskim 5%). Analizując szczegółowe rozkłady odpowiedzi, widać, że mieszkańcy oceniają swój zabór i szkolnictwo łagodniej niż ogół respondentów.

Poniżej przedstawiam cytaty z wywiadów z Galicji tłumaczące powody, dla których Galicja mogła zyskiwać najmniej ocen negatywnych.

*To, jakby powiedzieć, że myśmy tak nie ucierpieli, jak inne zabory. [D10, K, Biblioteka]*

*To znaczy dla kultury, dla tradycji myślę, że nasz zabór austriacki, bo byliśmy w zaborze austriackim, on był dosyć liberalny, czyli taki sprzyjający rozwojowi powiedzmy szkolnictwa, czy kultury. U nas właśnie w drugiej połowie XVIII wieku powstała szkoła, została zbudowana szkoła, która do tej pory funkcjonuje.*

*Z tego, co mi wiadomo, również [mieszkańcy miasta] byli posłami do sejmu austriackiego, czyli do Wiednia, także mieli swój udział w kształtowaniu się tutaj naszego regionu i dbali pewnie o jego rozwój. Poza tym w okresie właśnie zaborów powstała linia kolejowa i dzięki temu nasze miasto również leży na szlaku kolejowym. Linia kolejowa z Darłowa do Krakowa, też pewnie w latach 50. XIX wieku, co miało pewno bardzo duży wpływ na to, żeby się tutaj rozwijało zarówno szkolnictwo, jak i kultura, a przede wszystkim przemysł i inne gałęzie gospodarki. [D4, M, Urząd Miasta]*

Umożliwienie rozwoju regionu poprzez inwestycje infrastrukturalne, a także wpływ na kształt społecznej i politycznej rzeczywistości sprawiły, że dziś zabor austriacki oceniany jest łagodniej.

## Wnioski

Geneza zróżnicowania jakości edukacji między regionami jest złożona i nie należy oczekiwać prostych jej wytłumaczeń, celem artykułu było pełniejsze zrozumienie zagadnienia. Tekst przybliżył wyjaśnienie fenomenu zróżnicowania wyników edukacyjnych poprzez prześledzenie długiego trwania instytucji edukacyjnych i mentalnych nastawień zarówno wobec szkoły, procesu kształcenia, zawodu nauczyciela, korzyści z edukacji oraz celów nauki. Zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe pokazały, że opinie mieszkańców miejscowości z trzech różnych zaborów znacząco się różnią.

Współczesne zróżnicowanie edukacyjne w Polsce układa się w pewne wzory. Istnieją rozmaite wyjaśnienia tego fenomenu (Bartkowski 2003; Dolata 2008; Mikiewicz 2016; Sawiński 2015), jednak interesująca wydaje się również hipoteza mówiąca, że zróżnicowanie to może wynikać z zaufania do instytucji, które kształtowało się w momencie ich wprowadzania na danym terenie. Potwierdzenie tej hipotezy mogłoby tłumaczyć, dlaczego wzory zróżnicowań edukacyjnych odzwierciedlają podziały zaborowe. Dzięki przeprowadzonym badaniom ilościowym i jakościowym wskazano, jakie mechanizmy są odpowiedzialne za trwanie i odtwarzanie modeli mentalnych (North 1995). Nośnikami instytucji długiego trwania są: sposób wprowadzania instytucji edukacyjnych na danym terenie, poziom zaangażowania religijnego, społecznikowski sposób sprawowania urzędów publicznych, infrastruktura szkolna, modele patriotyzmu (inwestowanie w szkoły jako przejaw patriotyzmu lub odrzucanie ich jako narzędzi okupanta). Wydaje się, że te zmienne mogą wyjaśnić zróżnicowanie wyników edukacyjnych w większym stopniu niż dotychczasowe wskaźniki, np. nakłady na edukację (Branch i in. 2012), poziom aktualnego kapitału społecznego (Helliwell i Putnam 2007) lub status społeczny uczniów (Zahorska 2002).

Mechanizmem, który może odpowiadać za długie trwanie instytucji, jest też domknięcie instytucjonalne (Coleman 1990), którego zaistnienie ułatwione jest w sytuacji stałości składu społecznego. Wyraźnym jest, że w Galicji społeczność lokalna ma poczucie tożsamości z regionem. Widoczne jest to w przywiązaniu do regionu oraz zaufaniu do lokalnych instytucji. Z wypowiedzi mieszkańców wynika, że poczucie wspólnego dziedzictwa i obyczajów jest silne. Mieszkańcy miasta znają się wzajemnie, odwołują się do podobnych symboli. Analizując podobne kwestie Marek Szczepański (1999) zaproponował termin „regionalna mapa mentalna” dla określenia wyobrażenia na temat najważniejszych

cech społecznych, kulturowych, historycznych, gospodarczych i przestrzennych regionu. Drugim czynnikiem może okazać się istnienie uwspólnionych norm, w tym przypadku jest to: pomaganie innym, dbanie o lokalną wspólnotę, co jest w pewnym stopniu zapewnione przez religię.

Normą jest też angażowanie się nauczycieli w życie społeczne, przez co stają się lokalnymi liderami. U początków systemu edukacyjnego było to zamodelowane przez władze cesarskie (Becker i in. 2011). Obecnie ten model sprawowania funkcji publicznych trwa, osoby z miasta na południu Polski są „ludźmi instytucjami”, łączą wiele funkcji społecznych: byli samorządowcami, prezesami lub członkami lokalnych stowarzyszeń, odpowiadają za poszczególne inicjatywy w mieście. Dzięki takim osobom możliwy jest sprawny przepływ informacji, ale również uwiarygodnienie kolejnych przedsięwzięć, również tych nieformalnych. Mamy do czynienia ze swoistym efektem synergii, ponieważ poszczególne instytucje nie tworzą odrębnych bytów, tylko są sieciowane za pomocą działania społeczników. Podobne wnioski dotyczące działania instytucji kultury przedstawiał Tomasz Szlendak (2012).

Ważnym czynnikiem jest sposób kształtowania instytucji edukacyjnych. Badanie wskazuje, że model wprowadzania edukacji obowiązkowej na terenie Polski wywołał określone reakcje społeczne. W Galicji obowiązek szkolny był wprowadzony wraz z wieloma środkami pomocowymi (np. stypendiami), szczególnie dla stanu chłopskiego, by osoby zainteresowane wykształceniem mogły je zdobywać. Edukacja była ścieżką awansu społecznego. Społeczna akceptacja dla szkół cesarskich była możliwa, ponieważ dozwolono naukę w języku polskim. Nauczyciele byli dość dobrze przygotowani, a oprócz dydaktyki mieli również za zadanie pełnić funkcje animacji życia kulturalnego w społeczności lokalnej. Na podstawie tej aktywności mógł wykształcić się szacunek dla tego zawodu, wdrożony został też model wykonywania go oraz model sprawowania urzędów publicznych, zakładający duże zaangażowanie społeczne i partycypacyjność działań. Przemysł był gorzej rozwinięty, więc szkoły kształciły do zajmowania urzędów publicznych. Ten rys wykształcenia humanistycznego, kształtowania charakteru jest obecny do dziś jako model mentalny dotyczący celów kształcenia.

Przypadek Galicji został porównany z Prusami oraz zaborem rosyjskim. W Prusach wprowadzono edukację obowiązkową, która miała służyć rozwijającemu się przemysłowi. Szkoły w Prusach miały ułatwić zmianę struktury społecznej z agrarnej na przemysłową, kształciły więc głównie dla przemysłu i rzemiosła. Obowiązek szkolny nie był fikcją, sieć szkół była gęsta, a nauczyciele dobrze przygotowani. Były to jednak osoby niezdolne do krzewienia ideałów patriotyzmu, ponieważ w większości byli innej narodowości. Szkoła była narzędziem germanizacji, w związku z czym rodziła opór. Stąd być może i obecnie mniejsze oczekiwania respondentów z obszaru zaboru pruskiego, że

szoła będzie kształtować postawy obywatelskie, w tym umiłowanie do ojczyzny. Obywatele polscy oczekiwali, że kształcenie się daje dostęp do ciekawych i dobrze płatnych pozycji zawodowych. Polacy przejęli model protestanckiego etosu pracy. Ten wzór edukacji w służbie zawodom jest obecny i w dzisiejszych badaniach, np. poprzez częstsze niż gdzie indziej wskazania na szkołę zawodową jako pożądaną ścieżkę kształcenia (Chłoń-Domińczak 2011).

W zaborze rosyjskim polityka edukacyjna nie była priorytetem, sieć szkół była słabo rozwinięta, w połowie XIX w. zniesiono obowiązek szkolny. Edukacja była elitarna, nie miała przełożenia na pracę, była raczej potwierdzeniem statusu społecznego (Collins 1979). Być może dlatego wytworzył się model mentalny wskazujący edukację jako działanie prestiżowe. Rola państwa w kształtowaniu postaw związanych z edukacją oraz moderowaniu sposobu postrzegania zjawisk społecznych jest więc znacząca. Dzieje się to jednak nie poprzez narzuconą narrację, ale zapewnianie otoczenia instytucjonalnego, takiego jak infrastruktura szkolna, dobrze wykształceni nauczyciele, pokazanie celowości edukacji.

## Bibliografia

- Akerlof, George, 2000. *Near-rational wage and price setting and the long-run Phillips curve*. „Brookings Papers on Economic Activity” 1: 1–60.
- Archer, Margaret. 1986. *Social origins of educational systems*. W: J.G. Richardson (red.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, s.3–34.
- Bartkowski, Jerzy. 2003. *Tradycja i polityka. Wpływ tradycji kulturowych polskich regionów na współczesne zachowania społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bański, Jerzy, Mariusz Kowalski i Przemysław Śleszyński. 2002. *Zarys problemów związanych z uwarunkowaniami zróżnicowań przestrzennych wyników sprawdzianu dla uczniów szkół podstawowych w 2002 r.* Warszawa: CKE.
- Branch, Gregory. F., Eryk A. Hanushek i Steven. G. Rivkin. 2012. *Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals*. NBER Working Paper 17803.
- Becker, Sascha O., i inni. 2011. *The Empire Is Dead, Long Live the Empire! LongRun Persistence of Trust and Corruption in the Bureaucracy*. IZA Discussion Paper.
- Bernstein, Basil. 1990. *Odtwarzanie kultury*. Tłum. Z. Bokszański i A. Piotrowski. Warszawa: PIW.
- Biernacka, Maria. 1984. *Oświata w rozwoju kulturowym polskiej wsi*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Borzyszkowski, Józef. 1986. *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich 1848–1920*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Bourdieu, Pierre i Jean-Claude Passeron. 2006. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: WN PWN.

- Chetty, Raj, Nathaniel Hendren i Lawrence F. Katz 2016. *The Effects of Exposure to Better Neighborhoods on Children: New Evidence from the Moving to Opportunity Experiment*. „American Economic Review” 106(4): 855–902.
- Chłoń-Domińczak, Agnieszka. 2011. *Edukacja zawodowa w Polsce. W: Raport o stanie edukacji*. Red. A. Chłoń-Domińczak, H. Dębowski, E. Drogosz-Zabłocka, M. Dybaś, A. Wojciuk. Warszawa: IBE, s.169–249.
- Coleman, James. 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Collins, Randall. 1979. *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Dolata, Roman. 2008. *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Domański, Henryk. 2010. *Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych w Polsce*. „Studia Socjologiczne” 1(196): 7–33.
- Fryer, Roland i in. 2013. *Racial Disparities in Job Finding and Offered Wages*. „Journal of Law and Economics” 56 (August), s. 633–689.
- Gorzelał, Grzegorz i Bohdan Jałowiecki (red.). 1997. *Koniunktura gospodarcza i mobilizacja społeczna w gminach*. Warszawa: EUROREG, Uniwersytet Warszawski.
- Guiso, Luigi i in. 2014. *Long-term Persistence*. Working Papers. Kellogg School of Management, Northwestern University.
- Helliwell, John. i Robert D. Putnam. 2007. *Education and social capital*. „Eastern Economic Journal, Eastern Economic Association” vol. 33(1): 1–19.
- Herbst, Mikołaj. 2012. *Edukacja jako czynnik i wynik rozwoju regionalnego. Doświadczenia Polski w perspektywie międzynarodowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Herbst, Mikołaj, 2015. *Regionalne stopy zwrotu z inwestycji w edukację w kontekście migracji międzyregionalnych*. „Studia Regionalne i Lokalne” (1): 5–22.
- Herbst, Mikołaj. 2004. *Zróżnicowanie jakości kapitału ludzkiego w Polsce. Od czego zależą wyniki edukacyjne?* „Studia Regionalne i Lokalne” 3: 89–104.
- Herbst, Mikołaj i Steven Rivkin 2013. *Divergent historical experiences and inequality in academic achievement: The case of Poland*. „Journal of Socio-Economics” (42): 1–12.
- Herczyński, Jan i Mikołaj Herbst. 2002. *Pierwsza odłona. Społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną 2002 roku*. Warszawa: Klub Obywatelski, Friedrich Nauman Stiftung.
- Herbst, Mikołaj i Anna Kaliszewska. 2017. *Zabory a edukacja. Początki szkolnictwa na terytorium Polski w kontekście współczesnego zróżnicowania osiągnięć szkolnych*. „Studia Regionalne i Lokalne” 2(68): 5–29.
- Herczyński, Jan i Aneta Sobotka. 2014. *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów 2007–2012*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- ISKK. 2017. *Annuaire Statisticum Ecclesiae in Polonia AD 2017*. <http://iskk.pl/badania/religijnosci>. Dostęp 1.11.2018.
- Kramarz, Henryka. 1987. *Nauczyciele gimnazjalni Galicji: 1867–1914. Studium historyczno-socjologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

- Kwieciński, Zbigniew. 2000. *Dostępność oświaty a mobilność społeczna*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania”, t. XIV: 131–134.
- Levitas, Anthony i Jan Herczyński. 2002. *Decentralization, Local Governments and Education Reform in Post Communist Poland*. W: K. Davey (red.). *Balancing National and Local Responsibilities. Education Management and Finance in Four Central European Countries*. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative and Society Foundation, s. 113–189.
- Lynn, Richard. 2010. *In Italy, north-south differences in IQ predict differences in income, education, infant mortality, stature, and literacy*. „Intelligence” 38(1): 93–100.
- Michalski, Stanisław. 1982. *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej do 1918 roku*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Mikiewicz, Piotr. 2016. *Socjologia edukacji*. Warszawa: WN PWN.
- North, Douglas. 1995. *New Institutional Economic and Development*. W: *Reinventing the Commons. The Book of Abstracts. The International Association for the Study of Common Property*. Norway: Bodo.
- Portes, Alejandro. 1998. *Social capital: Its origins and applications in modern sociology*. „Annual Review of sociology” 24: 1–24.
- Putnam, Robert i in. 1993. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Sawiński, Zbigniew. 2015 *Gimnazja wobec nierówności społecznych*. „Edukacja” 135(4): 51–72.
- Simpser, Alberto. 2013. *The intergenerational persistence of attitudes toward corruption*, SSRN, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2241295>.
- Smolański, Antoni. 1996. *Struktura zawodowa nauczycielstwa w Polsce do 1939 r.* Opole: Uniwersytet Opolski.
- Szlendak, Tomasz. 2012. *Dziedzictwo w akcji. Rekonstrukcja historyczna jako sposób uczestnictwa w kulturze*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Szczepański, Marek. 1999. *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań*. W: *Badania nad tożsamością regionalną*. Red. A. Matczak. Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, Łódź-Ciechanów, s. 7–17.
- Zarycki, Tomasz. 1997. *Nowa przestrzeń społeczno-polityczna Polski*. Warszawa: EUROREG, Uniwersytet Warszawski.
- Zarycki, Tomasz. 2000. *Politics in the Periphery: Political Cleavages in Poland Interpreted in Their Historical and International Context*. „Europe-Asia Studies” 52(5): 851–873.
- Zahorska, Marta. 2002 *Szkoła, między państwem, społeczeństwem a rynkiem*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.