

Mikołaj Herbst

Uniwersytet Warszawski, Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych (EUROREG), ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa, oraz Instytut Badań Edukacyjnych; e-mail: mherbst@uw.edu.pl

Anna Kaliszewska

Uniwersytet Warszawski, Instytut Historyczny, Zakład Historii Nowożytnej, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa; e-mail: anikaliszewska@gmail.com

ZABORY A EDUKACJA. POCZĄTKI SZKOLNICTWA NA TERYTORIUM POLSKI W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNEGO ZRÓŻNICOWANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH¹

Streszczenie: Współczesne analizy osiągnięć edukacyjnych uczniów w różnych regionach Polski prowadzą do wniosku, że zróżnicowanie terytorialne wyników egzaminów jest po części następstwem odmienności kulturowych i nie da się w pełni wyjaśnić nierównymi nakładami na szkolnictwo ani reprodukcją kapitału ludzkiego między pokoleniami. Celem niniejszego artykułu jest lepsze zrozumienie tego zjawiska dzięki analizie instytucjonalnych aspektów systemu oświaty na ziemiach polskich w okresie jego formowania się w ramach trzech państw zaborczych. Z zawartych w nim rozważań wynika, że zasadnicza różnica między edukacją w Galicji, Kongresówce i zaborze pruskim odnosi się do stopnia społecznej akceptacji szkoły, statusu nauczyciela i roli edukacji jako dźwigni społecznego awansu. Zwrócono także uwagę na dwoiste traktowanie edukacji: w kategoriach nabywania praktycznych umiejętności albo formowania osobowości. Pod tym względem występowała wyraźna różnica między Galicją, gdzie program szkolny oferował przede wszystkim wychowanie humanistyczne, a pozostałymi zaborami, zwłaszcza pruskim, gdzie ściślejsze były związki między edukacją a gospodarką.

Słowa kluczowe: osiągnięcia edukacyjne, zróżnicowanie regionalne, zabory, norma społeczna.

THE PARTITIONS AND EDUCATION. THE BEGINNINGS OF EDUCATION ESTABLISHMENTS ON THE POLISH TERRITORY IN THE CONTEXT OF TODAY'S DIFFERENTIATION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT

Abstract: Many authors claim that regional differences in average student achievements in Poland are partly determined by the cultural factors and cannot be fully explained by uneven spending on education or by reproduction of human capital between generations. The aim of this article is to better understand this phenomenon by studying the institutional aspects of Poland's education system during its formation back in the 19th century, when Poland remained partitioned between the three empires: Prussian, Russian, and Austrian. It turns out that one fundamental difference between the early education system under the Austrian, Russian, and Prussian rule may concern the degree of social acceptance of the school, teacher status, and the role of education as a lever of social advancement. Another important factor is the perception of educational goals either in terms of

¹ Praca ta została wykonana w ramach projektu „Historyczne podziały terytorialne i instytucjonalne a osiągnięcia edukacyjne. Podejście interdyscyplinarne”, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (nr projektu 2014/14/E/HS4/00089).

acquisition of practical skills, or of personal formation. In this respect, there was a clear difference between Galicia (Austrian partition), where the curriculum was focused on the humanities, and other partitions (particularly Prussia), where schools were more linked to the economy.

Keywords: educational achievement, regional differences, historical partitions, social norms.

Czy na mapie wyników egzaminów szkolnych widać zabory?

Poszukiwanie źródeł współczesnego zróżnicowania rozmaitych przejawów życia społecznego i gospodarczego w przebiegu historycznych, formalnie już nieistniejących granic, stanowi ważny i przybierający na znaczeniu nurt w naukach społecznych. Wiele badań empirycznych dowodzi, że kulturowe ślady dawnych układów instytucjonalnych są bardzo trwałe i mają wpływ na funkcjonowanie społeczeństw długo po zniesieniu fizycznych podziałów. Prawdopodobnie najbardziej znanym dziełem z tej dziedziny jest praca zespołu Roberta Putnama (Putnam i in. 1993). Autorzy wskazują na związek między średniowiecznymi tradycjami obywatelskimi i jakością kapitału społecznego we współczesnych włoskich regionach. Ostatnio niektóre z ustaleń Putnama zostały potwierdzone w toku bardziej sformalizowanej analizy, wykorzystującej narzędzia ekonometryczne. Luigi Guiso i in. (2014) wykazali, że faktycznie – te włoskie ośrodki, które w średniowieczu miały status tzw. wolnych miast, charakteryzują się obecnie wyższym poziom zaangażowania obywatelskiego niż miasta historycznie mniej samorządne i silniej podporządkowane Kościołowi.

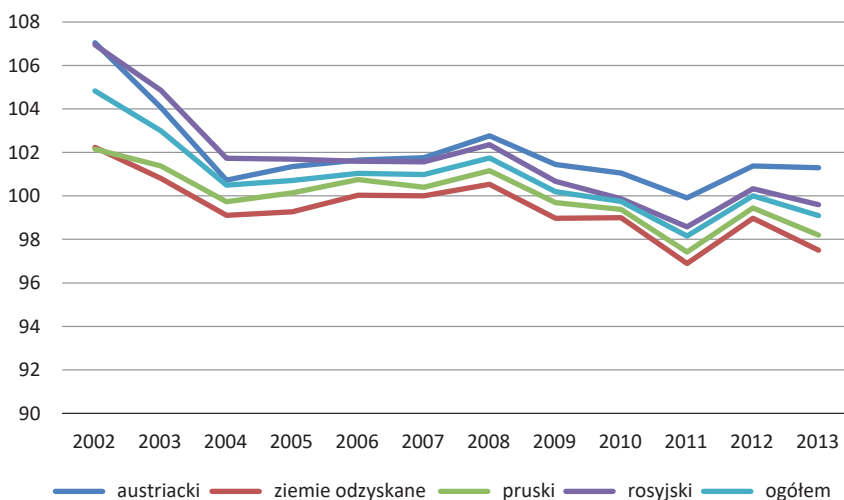
Za sprawą swojej burzliwej historii Polska dostarcza wartościowego materiału badawczego do studiów nad wpływem historycznych podziałów na rozwój społeczno-gospodarczy. Między 1772 a 1795 r. dokonany został podział całego ówczesnego terytorium Polski między trzy sąsiednie mocarstwa – Rosję, Prusy i Austrię. Ponadto po II wojnie światowej umowa jałtańska na nowo określiła granice państwa: część terytoriów wschodnich włączono do Związku Radzieckiego, natomiast do Polski przyłączono tereny niemieckie na zachodzie i północnym zachodzie.

W ostatnich latach powstało kilka opracowań, których autorzy zwracali uwagę na znaczenie historycznych podziałów terytorialnych dla zrozumienia współczesnego zróżnicowania osiągnięć szkolnych w Polsce. Po pierwszej edycji zewnętrznych egzaminów w polskich szkołach podstawowych i gimnazjach Jan Herczyński i Mikołaj Herbst (2002; Herbst 2004) wykazali, że osiągnięcia uczniów w dawnym Królestwie Kongresowym i Galicji są wyraźnie lepsze niż na terenie dawnego zaboru pruskiego oraz na tzw. ziemiach odzyskanych. Była to obserwacja o tyle zaskakująca, że pod względem innych aspektów rozwoju (np. dochodów *per capita*, poziomu urbanizacji, infrastruktury, sprawności administracyjnej) zachodnie regiony kraju, a szczególnie Wielkopolska, charakteryzują się istotnie wyższym poziomem niż regiony wschodnie (Gorzelać, Jałowiecki 1997; MRR 2009; KPRM 2009).

Znaczenie historii dla geografii osiągnięć edukacyjnych zauważa także Przemysław Śleszyński (2003), wskazując, że wyniki egzaminów szkolnych są niskie na terenach, gdzie nastąpiły masowe przesiedlenia ludności pod II woj-

nie światowej, a wyższe na obszarach zamieszkałych przez silniej zakorzenioną ludność. Konrad Czapiewski i Śleszyński (2007) rozwijają ten wątek, wskazując wprost na zróżnicowany, na skutek procesów historycznych, poziom kapitału społecznego w poszczególnych regionach Polski, jako jeden z czynników kształtujących rozkład wyników egzaminu gimnazjalnego.

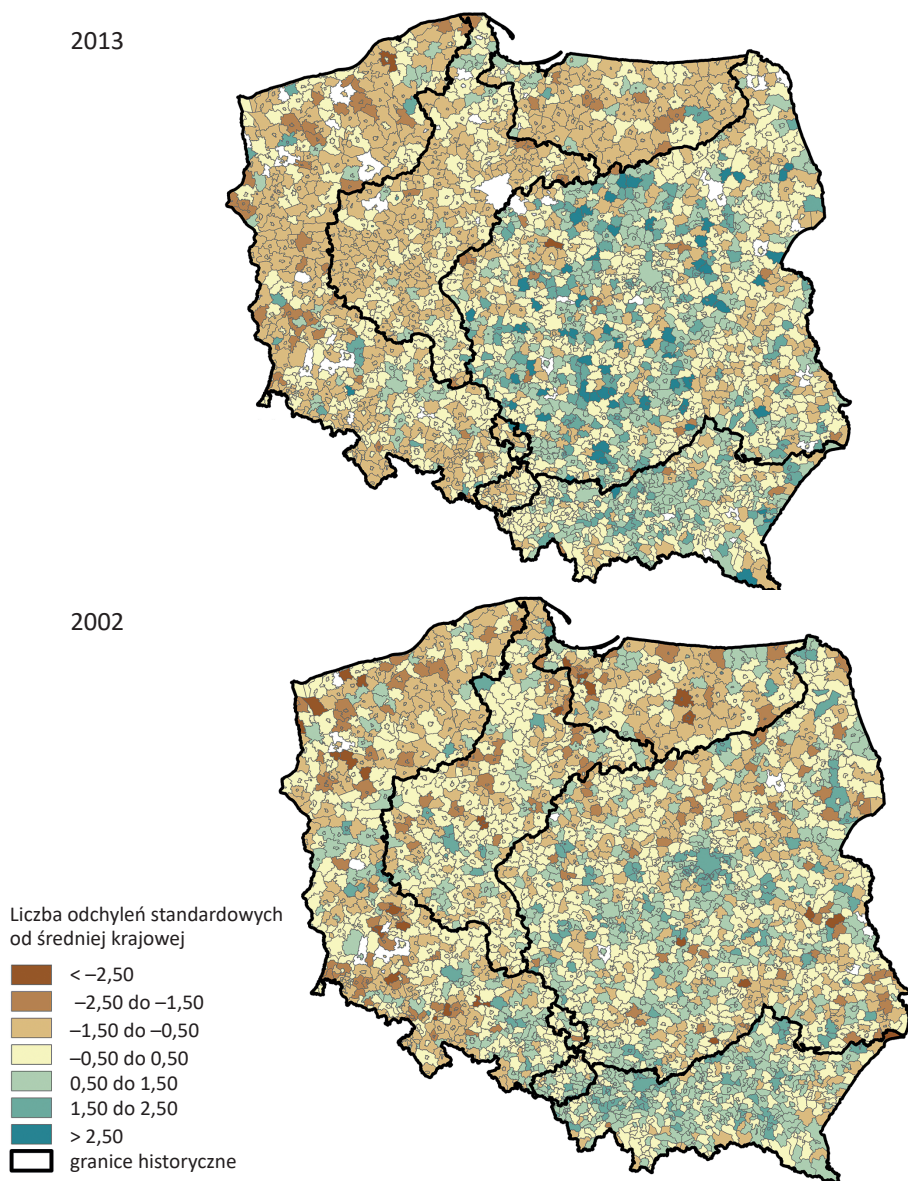
Późniejsze prace (zob. Herbst, Rivkin 2013; Bukowski 2015) dowodzą, że wpływ dawnych podziałów terytorialnych na wyniki egzaminacyjne w szkołach nie dotyczy tylko jednego rocznika, ale jest trwały, choć jego siła podlega wahaniom. Dane Instytutu Badań Edukacyjnych, pozwalające na porównanie wyników egzaminów szkolnych między rocznikami uczniów z uwzględnieniem różnic w skali trudności testu w poszczególnych latach, pokazują, że w całym okresie 2002–2013 średnie wyniki części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego w dawnej Galicji były wyższe od średniej krajowej (ryc. 1). Jednocześnie przez cały ten okres średnie wyniki w dawnym zaborze pruskim oraz na tzw. ziemiach odzyskanych były niższe niż przeciętne w kraju. W 2013 r. różnica między średnim wynikiem w Galicji i zaborze pruskim wyniosła około 0,21 odchylenia standardowego krajowej punktacji².



Ryc. 1. Przeciętne wyniki części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego w dawnych dzielnicach rozbiorowych oraz na tzw. ziemiach odzyskanych

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z projektu „Porównywalne wyniki egzaminacyjne” IBE.

² Przedstawiane na rycinie 1 dane pochodzą z projektu „Porównywalne wyniki egzaminacyjne” prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE). Polegał on na przeliczeniu wyników egzaminacyjnych wszystkich uczniów podchodzących do egzaminów w okresie 2002–2013 w taki sposób, aby uwzględniały one różnice w trudności testu w poszczególnych latach. Przeliczone wyniki przedstawiono na skali wspólnej dla wszystkich lat, standaryzując je tak, by przeciętny wynik egzaminu w Polsce w 2012 r. wyniósł 100 punktów, przy odchyleniu standardowym równym 15 punktów. Zarówno średnia, jak i odchylenie standardowe odnoszą się w tym przypadku do wyniku mierzonego na poziomie indywidualnym (ucznia).



Ryc. 2. Przeciętne wyniki egzaminu gimnazjalnego (części matematyczno-przyrodniczej) w polskich gminach w latach 2002 i 2013. Czarne linie wyznaczają granice dawnych dzielnic rozbiorowych³

O ile ponadprzeciętne osiągnięcia egzaminacyjne w dawnej Galicji powtarzają się w kolejnych latach, to mniej trwale okazały się dobre wyniki na obszarze dawnego zaboru rosyjskiego. Kontrast między terenami Kongresówki i zaboru

³ Odchylenie standardowe uwzględnione przy wyodrębnianiu przedziałów na rycinie 2 odnosi się do zróżnicowania międzygminnego i nie może być porównywane z odchyleniem standardowym wspomnianym w kontekście ryciny 1.

pruskiego, dobrze widoczny w pierwszych edycjach zewnętrznych egzaminów szkolnych, nie występuje już w wynikach z 2013 r. Dobrze ilustrują to mapy przeciętnych wyników egzaminu gimnazjalnego (ryc. 2) pochodzące z opracowania Anety Sobotki (2016).

Naturalnie nasuwającą się hipotezą jest to, że różnice w osiągnięciach edukacyjnych obserwowanych w różnych regionach kraju wynikają przede wszystkim ze zjawisk współcześnie kształtujących możliwości edukacyjne uczniów, historyczne zaszłości zaś oddziałują na wyniki szkolne jedynie pośrednio – determinując poziom zasobów oraz efektywność ich wykorzystania. Zgodnie z klasyczną funkcją produkcji edukacji kluczowymi czynnikami wpływającymi na wyniki kształcenia, poza rzeczą jasną indywidualnymi predyspozycjami ucznia, są: kapitał ludzki i status społeczny rodziny (często mierzony poziomem wykształcenia lub czytelnictwem), jakość szkół (w tym poziom ich finansowania, kwalifikacje nauczycieli, wielkość oddziałów szkolnych itd.) oraz cechy środowiska społecznego ucznia. Kilku badaczy, stosując różne podejścia metodologiczne, podejmowało próbę oszacowania, w jakim stopniu czynniki te, charakteryzujące współcześnie polskie regiony, wyjaśniają terytorialny rozkład osiągnięć edukacyjnych w Polsce. Prace Śleszyńskiego (2003, 2004), Herbsta (2004), Jakubowskiego (2007), Herbsta i Rivkina (2013) czy Bukowskiego (2015) zgodnie z oczekiwaniami potwierdziły, że przeciętne wyniki egzaminów w gminach są dodatnio skorelowane m.in. z poziomem kapitału ludzkiego w pokoleniu rodziców, dochodem gospodarstwa domowego ucznia oraz niektórymi kategoriami dochodów gminy. Wpływ na wyniki ma także sytuacja na rynku pracy w miejscu zamieszkania ucznia.

Istotne jest jednak to, że współczesny rozkład kapitału ludzkiego, a także zasobów materialnych mogących wpływać na osiągnięcia szkolne nie pozwala w pełni wyjaśnić zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych między historycznymi regionami. Sugeruje to występowanie trwałych różnic instytucjonalnych, które wpływają na efekty kształcenia.

Co ciekawe, badacze nie są zgodni, które z historycznych podziałów pozostają istotne dla kształtowania jakości edukacji nawet po uwzględnieniu aktualnych nierówności w zasobach kapitału ludzkiego i nakładów finansowych na szkolnictwo. Na przykład według Herbsta (2012) współczesne nierówności w wykształceniu i aktywności zawodowej rodziców, poziomie urbanizacji oraz kwalifikacjach nauczycieli pozwalają wyjaśnić różnice między osiągnięciami uczniów z dawnej Galicji i Kongresówki, ale nie między uczniami z dawnego zaboru pruskiego a pozostałymi dzielnicami rozbiorowymi. Natomiast Bukowski (2015) wskazuje właśnie na granicę Galicji z Kongresówką jako przykład niemożności wyjaśnienia różnic w osiągnięciach edukacyjnych, mimo uwzględnienia w analizie m.in. poziomu wykształcenia ludności, wydatków samorządów gminnych na edukację, miar urbanizacji czy sytuacji na rynku pracy.

Cechą wspólną wszystkich wymienianych powyżej prac jest oparcie wnioskowania na analizie statystycznej, w tym analizie regresji wielorakiej, regresji decylowej, analizie panelowej z efektami stałymi oraz nieciągłości regresji. Takie podejście sprzyja precyzji pomiaru, jednak nie pozwala zrozumieć w pełni natury

omawianych zjawisk, a przede wszystkich ich aspektów związanych z kulturą i instytucjami. Próba zrozumienia, na ile współczesne osiągnięcia edukacyjne mogą być kształtowane przez procesy historyczne i wynikać z pewnych cech instytucji oświatowych nabytych w odległej przeszłości, wymaga sporządzenia uporządkowanego opisu, wykazującego różnice i podobieństwa systemów edukacji współistniejących na ziemiach polskich w okresie formowania się publicznej edukacji w Europie. Innymi słowy, jeśli upatrujemy źródła współczesnego zróżnicowania wyników edukacyjnych w trwałych odmiennościach kulturowych między regionami, to należy spojrzeć na historię tych ostatnich przez pryzmat edukacji.

Celem tego artykułu jest zatem przedstawienie zachodzących na ziemiach polskich od początku XIX w. faktów i procesów historycznych, które w przekonaniu autorów mogą trwale oddziaływać na terytorialne zróżnicowanie jakości edukacji. Praca ta ma charakter rozważań jakościowych, opartych z jednej strony na literaturze z dziedziny historii edukacji i historii instytucji, z drugiej zaś – na wynikach badań empirycznych dotyczących współczesnego wpływu różnych czynników na osiągnięcia szkolne. Jest to uzupełnienie opracowań statystycznych, ekonometrycznych i kartograficznych, przytaczanych w pierwszej części artykułu, które pozwoliły obiektywnie stwierdzić występowanie różnic w jakości edukacji między historycznymi regionami Polski, ale nie mogły przynieść odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się dzieje i jakie mechanizmy społeczne za to odpowiadają.

Podjęcie tak złożonej tematyki w krótkiej formie, jaką jest artykuł naukowy, wymaga pewnych ograniczeń. W niniejszej pracy omawiane jest zatem tylko kształtowanie się systemów edukacji w dawnych dzielnicach rozbiorowych, co oznacza pominięcie tzw. ziem odzyskanych. Choć historia tych terenów dostarcza wielu argumentów na rzecz znaczenia czynników instytucjonalnych dla rozwoju społeczno-gospodarczego (istnieje już na ten temat bogata literatura), jest to jednak pod wieloma względami zagadnienie nieporównywalne z procesami społecznymi zachodzącymi na dawniejszych ziemiach polskich, które zasługuje na odrębne ujęcie. Ponadto niniejszy tekst dotyczy wyłącznie okresu formacyjnego systemów edukacji na ziemiach polskich – do momentu odzyskania przez Polskę niepodległości. Autorzy mają świadomość, że procesy unifikacyjne w dwudziestoleciu międzywojennym, a także rozwój edukacji w PRL również mają fundamentalne znaczenie dla dzisiejszego obrazu zróżnicowania regionalnego w dziedzinie oświaty, i zamierzają podjąć te tematy w kolejnych publikacjach. Jednakże syntetyczne ujęcie w artykule historii systemu edukacji na ziemiach polskich od początku XIX w. do chwili obecnej wydaje się niecelowe, gdyż wiązałoby się z koniecznością bardzo pobieżnego i spłyconego opisu.

Niezależnie od zawężenia terytorialnego oraz chronologicznego tematyki artykułu konieczny jest także wybór wątków merytorycznych związanych z systemem edukacji. Zostanie on zaproponowany w dalszej części tekstu.

Normy społeczne i bodźce ekonomiczne a edukacja

W jaki sposób te kulturowe odmienności mogą przekładać się na zróżnicowanie umiejętności dzieci kończących dany etap kształcenia? Literatura badawcza poświęcona długotrwałemu oddziaływaniu instytucji na rozwój społeczno-gospodarczy zwraca uwagę, że konkretne rozwiązania instytucjonalne wpływają silnie na normy społeczne i skłonność jednostek do podejmowania różnych wyzwań i wyborów. Wpływ ten może być odczuwalny dłużej, niż obowiązywać będą formalne regulacje, które go zainicjowały. Nawet jeśli ramy instytucjonalne na danym obszarze uległy zmianie (np. z powodu zmiany ustroju lub przynależności państwowej), normy społeczne trwają. Długie, międzypokoleniowe trwanie norm jest także widoczne w środowiskach emigrantów, którzy zachowują wiele postaw charakterystycznych dla kraju pochodzenia, choć od dawna funkcjonują już w odmiennym otoczeniu instytucjonalnym.

Na przykład Alberto Simpser (2013) porównuje w swoich badaniach osoby, które współcześnie żyją w podobnym otoczeniu instytucjonalnym (w tym samym kraju), a których przodkowie pochodzą z różnych krajów. Z analizy wynika, że postawy wobec korupcji wśród potomków migrantów w znacznej mierze zależą od norm obowiązujących w kraju pochodzenia. Stanowi to potwierdzenie występowania silnej transmisji międzypokoleniowej norm, która nie jest zrównoważona przez oddziaływanie współczesnych instytucji w kraju zamieszkania.

Sascha Becker i in. (2016) obserwują podobne zjawisko, odwołując się do przebiegu dawnej granicy imperium austro-węgierskiego w XIX i na początku XX w. Analiza postaw ludności mieszkającej współcześnie w różnych krajach Europy Środkowej, w wąskim paśmie przylegającym do dawnej granicy, ujawnia, że „przynależność” do tradycji austro-węgierskiej jest czynnikiem sprzyjającym obecnie zaufaniu do instytucji publicznych oraz ograniczającym skalę obserwowanej korupcji w sądownictwie i policji.

W odniesieniu do edukacji niektóre badania wykazują, że regionalne zróżnicowanie postaw wobec kształcenia oraz motywacji do nauki może być bardzo trwałe, gdyż z jednej strony normy te są przekazywane dzieciom przez rodziców (Bisin, Verdier 2001), a z drugiej – są wzmacniane przez przekaz płynący z sąsiedztwa i od innych dzieci uczęszczających do szkoły. Komplementarność wysiłku wychowawczego i norm społecznych panujących w otoczeniu, wykazana w badaniu Eleonory Patacchini i Yves’a Zenou (2011) na podstawie danych brytyjskich, może wyjaśniać, dlaczego geografia osiągnięć szkolnych i postaw wobec edukacji jest tak trwała.

Podziały społeczne i tożsamość uczniów mogą mieć nawet dominujący wpływ na osiągnięcia szkolne (Coleman 1961; Akerlof, Kranton 2002). Sukces edukacyjny nie jest możliwy, jeśli oczekiwania szkoły wobec uczniów są niezgodne z ich systemem wartości i osobistymi celami. Spektakularny przykład takiego mechanizmu omawiają Claude Steele i Joshua Aronson (1995), dowodząc na podstawie danych z USA, że silna tożsamość rasowa może przyczyniać się do znaczącego powiększenia luki w osiągnięciach białych i czarnych uczniów. Dzieje się tak, gdy pragnienie sukcesu szkolnego stoi w sprzeczności z elemen-

tami grupowej tożsamości, a niechętna postawa wobec szkoły warunkuje przynależność do wspólnoty.

Niejako w nawiązaniu do tych obserwacji praca Bukowskiego (2015) pokazuje, że czynnik związany z tożsamością, motywacją i postawą wobec szkoły może wyjaśniać także regionalne zróżnicowanie wyników szkolnych w Polsce, a ściślej – różnicę między dawnym terytorium Galicji oraz zaboru rosyjskiego. Zdaniem autora bardziej opresyjny i nastawiony na depolonizację system edukacji przyczynił się do wytworzenia w zaborze rosyjskim silnej normy społecznej nakazującej opór wobec szkoły. Natomiast mniej restrykcyjny i zezwalający na naukę w języku ojczystym austriacki system edukacji skutkował trwałym, pozytywnym nastawieniem społeczeństwa do edukacji. Dzięki większej autonomii galicyjska edukacja cieszyła się także wsparciem lokalnych elit intelektualnych i finansowych. Badanie Tomasza Cvrčka i Miroslava Zajicka (2013) pokazało, że polityczne i materialne wsparcie szkół w dawnym, wielonarodowym, imperium Habsburgów było silniejsze w tych regionach, gdzie dozwolona była nauka w lokalnym języku.

Motywację edukacyjną można także rozpatrywać w szerokim kontekście modelu struktury społecznej i roli, jaką odgrywa w nim wykształcenie. Louis Chauvel (1999) zauważa, że istnieją trzy główne modele struktury społecznej w Europie⁴ – niemiecki, łaciński oraz model charakterystyczny dla mniej rozwiniętych krajów katolickich. Niemiecki model charakteryzuje się ograniczoną stratyfikacją społeczną i niską wartością rynkową formalnego wykształcenia. Z kolei kraje słabiej rozwinięte cechuje silny związek między edukacją i statusem społeczno-ekonomicznym. Choć analiza Chauvela odnosi się do Europy Zachodniej (słabiej rozwiniętymi krajami są Hiszpania i Portugalia), to można odnieść ją także do podziałów kulturowych w Polsce. Wskazywałoby to na silniejszą motywację do nauki we wschodniej i południowo-wschodniej Polsce (dawniej Kongresówce i Galicji), gdzie występuje relatywnie niski poziom rozwoju gospodarczego, a mieszkańcy deklarują silniejszy związek z religią, oraz niższą motywację edukacyjną we względnie zamożnej i uprzemysłowionej Polsce Zachodniej, gdzie powstający (na terenie zaboru pruskiego) system szkolny miał od początku praktyczne cele i silne związki z gospodarką, a rolą szkoły było formowanie pracownika, nie elity intelektualnej.

Chociaż wydaje się, że tożsamość i normy społeczne odgrywają istotną rolę w kształtowaniu motywacji uczniów do kształcenia się w szkole, czynniki instytucjonalne mogą również wpływać na motywację do nauki poprzez kształtowanie materialnych korzyści z edukacji. Mechanizm ten jest szczególnie często opisywany przez ekonomistów, którzy nierzadko posługują się terminem „zwrot z inwestycji w edukację”. Herbst (2015) wykazuje, że zwrot ten jest bardzo zróżnicowany nawet między regionami w obrębie jednego kraju. Najwyższe korzyści z edukacji niekoniecznie jednak występują w najbogatszych regionach, mimo że oczekiwane wynagrodzenia osób dobrze wykształconych są tam najwyższe. Jeśli

⁴ Chauvel odnosi się wprawdzie do modeli istniejących w Europie współcześnie, jednak w oczywisty sposób są one zdeterminowane i ugruntowane historycznie.

weźmie się pod uwagę korzyści płynące z wykształcenia w połączeniu z możliwością migracji do innego regionu, motywacja do inwestowania w edukację może okazać się szczególnie silna na obszarach słabo rozwiniętych gospodarczo, które nie oferują atrakcyjnej pracy ani dla osób wykształconych, ani tych o niższych kwalifikacjach.

Do podobnych wniosków doszli, na podstawie wcześniejszych badań odnoszących się do terytorium Stanów Zjednoczonych, Edward Glaeser i Charles Redlick (2009). Zauważyli oni m.in., że wśród osób emigrujących z regionów gospodarczo opóźnionych wysoki odsetek stanowią dobrze wykształceni pracownicy. Zatem z punktu widzenia mieszkańców słabiej rozwiniętych regionów perspektywa możliwej migracji może zwiększać atrakcyjność inwestowania w kapitał ludzki. Mechanizm ten może tłumaczyć, dlaczego dobre wyniki w nauce nie zawsze są przestrzennie skorelowane z materialnym dobrobytem.

Interesujące w tym kontekście jest zestawienie wyników badań nad zwrotem z inwestycji w edukację szkolną (OECD 2010) oraz korzyściami płacowymi wynikającymi z faktycznie posiadanego zasobu wiedzy i umiejętności (Hanushek i in. 2013). Te ostatnie badania, oparte na wynikach Międzynarodowego Testu Wiedzy Osób Dorosłych (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC), dowodzą, że niemiecki rynek pracy należy do najsilniej premiujących wiedzę. Jednocześnie Niemcy są krajem o relatywnie niskich korzyściach płacowych z formalnego poziomu wykształcenia. Opłaca się tam więc inwestować w umiejętności, ale niekoniecznie za pośrednictwem szkoły.

W dalszej części opracowania omówione zostaną wybrane aspekty systemów szkolnych kształtujących się w XIX w. na terenie zaboru pruskiego, rosyjskiego oraz austriackiego. Wybór wątków jest konieczny ze względu na rozległość zagadnienia i ograniczoną dopuszczalną objętość artykułu. Refleksja będzie w szczególności dotyczyła trzech cech systemów edukacyjnych we wczesnej fazie rozwoju:

- obowiązku szkolnego i dostępności szkoły elementarnej;
- genezy i formowania się stanu nauczycielskiego;
- norm społecznych związanych z edukacją.

Powstawanie systemów edukacji na ziemiach polskich pod zaborami

Dzieje szkolnictwa w okresie przedrozbiorowym w Polsce można podzielić na trzy etapy:

- średniowieczny – związany z rozprzestrzenianiem się szkół katedralnych, klasztornych i kolegiackich;
- nowożytny – wyrosły na gruncie wpływów idei renesansowej i kontreformacji;
- oświeceniowy – stanowiący reakcję wobec zacofania społecznego utożsamianego z sarmatyzmem.

Z tą ostatnią cezurą związane są przełomowe dla myślenia o edukacji w Rzeczypospolitej reformy Komisji Edukacji Narodowej (KEN). Wtedy to zróżnicowane programowo i ideowo szkoły wyznaniowe zaczęły być zastępowane przez świec-

ką organizację szkolną, ze spójnym programem, nowoczesnymi podręcznikami i koncepcjami wychowawczymi. Jurysdykcja KEN była jednak ograniczona do okrojonych granic państwa z 1773 r., a sieć szkolnictwa elementarnego, choć poszerzona, wciąż pozostawała uzależniona od kleru parafialnego oraz możliwości finansowych i dobrej woli wiernych. Krótki okres działalności Komisji (nie wiele ponad dwie dekady) nie doprowadził do znaczącego wzrostu liczby szkół i uczniów w stosunku do zasięgu szkół wyznaniowych. W przededniu III rozbioru oświata na ziemiach polskich miała charakter ekskluzywny, skierowany przede wszystkim do szlachty.

Obowiązek szkolny i dostępność szkoły elementarnej pod zaborami

Pod względem dostępu do edukacji elementarnej i zaangażowania administracji państwowej w upowszechnianie kształcenia istniały zasadnicze różnice między obszarami znajdującymi się w okresie rozbiorowym po rządami trzech krajów zabórzych (Wroczyński 1980; Truchim 1967–1968; Kucha 1982; Szymański 1983; Możdżeń 2006; Dybiec i in. 2015).

Zabór pruski

W Prusach wydany przez Fryderyka Wilhelma III w 1819 r. dekret o obowiązku szkolnym dla dzieci od 6. do 14. roku życia, realizowany stopniowo: na Śląsku od 1819 r., w Wielkopolsce od 1825 r., w Prusach Zachodnich od 1845 r., właściwie wyeliminował na tych terenach analfabetyzm. Warunkiem koniecznym prawidłowego funkcjonowania przymusu szkolnego był rozwój sieci szkolnej. Nie wszędzie była ona jednolita – na terenach włączonych do Prus po I rozbiorze działały dawne szkoły polskie sprzed reformy, a na terenach zagrabionych w II i w III rozbiorze – szkolnictwo KEN. Szczególnie w Wielkim Księstwie Poznańskim pruskie władze oświatowe otrzymały w spadku dość dobrze rozwinięte szkolnictwo początkowe: w 1815 r. było to ogółem 456 szkół oraz kilka szkół wojewódzkich (średnich). Państwo pruskie kształciło według odgórnie ustalonych planów. Sieć szkolna była opracowywana centralnie, według kryteriów merytorycznych, tak aby obowiązek szkolny był faktycznie realizowany (posługiwano się danymi statystycznymi, takimi jak liczba nauczycieli przypadających na ucznia). Wszystkie placówki miały realizować ten sam program nauczania. Sukcesywnie kładziono podwaliny pod system ze stosunkowo małymi rejonami szkolnymi z własnymi budynkami, kształtowany w ten sposób, aby każda wieś miała odrębną placówkę. W ciągu zaledwie kilku lat sieć szkół elementarnych w Wielkopolsce uległa podwojeniu: w 1819 r. było ich łącznie 984. Co jednak istotne – rząd pruski faworyzował szkoły niemieckie, które w tej liczbie stanowiły większość, i stopniowo wzrastał nacisk germanizacyjny w szkołach polskich wszystkich typów. Oświata miała być skutecznym narzędziem wychowania posłusznym poddanych: mających umiejętność czytania i pisania urzędników oraz żołnierzy. Mimo zagęszczania sieci szkolnej rezultaty przez długi czas nie były zadowalające. W latach trzydziestych XIX w. ponad 90% szkół elementarnych na

wsiach było jednoklasowych, a do jednej szkoły uczęszczały dzieci z wielu wsi (do 3 do 13). W 1837 r. w Wielkim Księstwie Poznańskim na 100 dzieci w wieku szkolnym 49 pobierało naukę w szkołach elementarnych. Ogółem w latach czterdziestych w regencji poznańskiej do szkół uczęszczało dwie trzecie dzieci w wieku 6–14 lat, natomiast w regencji bydgoskiej – około połowy. Wielkie Księstwo Poznańskie pozostawało daleko w tyle w stosunku do innych regencji państwa pruskiego – w 1841 r. w armii pruskiej najwięcej analfabetów-rekrutów pochodziło z Wielkopolski (41%), podczas gdy z Prus właściwych było to 9,22%, z Pomorza 1,25%, a ze Śląska 1,23% (Truchim 1967–1968). Różnice te zostały w znacznym stopniu wyrównane w latach osiemdziesiątych XIX w., kiedy to w wyniku reform Adalberta Falcka podniesiono poziom oświaty elementarnej (powstały szkoły wieloklasowe o programie nauczania wzbogaconym o naukę realiów przy zastosowaniu metody poglądowej i eksperymentu) i położono duży nacisk na egzekucję ośmiu lat obowiązkowej nauki⁵.

Zabór austriacki

W Galicji obowiązkową naukę wprowadzono pół wieku po Prusach⁶. Ustawa z 1869 r. o podstawach oświaty w zakresie szkół ludowych wprowadzała przymus szkolny dla dzieci od 6. do 14. roku życia, jednak Sejm Galicyjski w 1873 r. skrócił go o dwa lata (do 12. roku życia), co miało być wynikiem zaoferowania oświatowego Galicji w stosunku do innych krajów monarchii (Wroczyński 1980). Faktycznie – w 1868 r. liczba dzieci uczęszczających do szkół ludowych wynosiła 156 tys., co stanowiło zaledwie około 34% dzieci w wieku szkolnym (Możdżeń 2006). Było to wynikiem wieloletnich zaniedbań. Poprzednia ustawa szkolna z 1805 r. podkreślała stanowy charakter szkolnictwa oraz wychowanie w duchu lojalizmu wobec monarchy i poszanowania istniejącego układu stosunków społecznych. Poprzez niłą sieć szkół elementarnych uczono religii, czytania, pisania i rachunków, na wsiach w języku polskim, a w miastach często w języku niemieckim. Nowa ustawa z 1869 r. stanowiła, że nauka jest bezpłatna i prowadzona w języku ojczystym dzieci. Dzieliła szkoły powszechne na dwa szczeble organizacyjne: szkoły ludowe pospolite (ogólnokształcące) oraz szkoły wydziałowe, przygotowujące do wykonywania zawodu. Szkoły ludowe miały się znajdować w każdej gminie, choć dopuszczano ich różny stopień organizacyjny (od szkół jednoklasowych, z jednym nauczycielem, po pełne szkoły z sześcioma nauczycielami), natomiast szkoły wydziałowe (najpierw trzy-, następnie czteroletnie) rozmieszczano w miastach. W 1884 r., pod naporem środowisk konserwa-

⁵ Na lata urzędowania Falcka przypadł także czas zaostrzonej germanizacji, pamięciowego nauczania, brutalnych kar fizycznych za używanie języka polskiego, zlikwidowanego jako język nauczania. Wszystko to budziło rosnącą niechęć wobec instytucji pruskiej szkoły, a dzieci, mimo nauki do 14. roku życia, często finalizowały edukację z zaledwie trzema ukończonymi klasami.

⁶ Warto tu jednak wspomnieć o roli przepisów obowiązujących w Wolnym Mieście Krakowie. Wprowadzono tam obowiązek szkolny w 1817 r., zaostrzony przymusem kar pieniężnych, ustanowiono wysoki podatek szkolny, służący utrzymaniu nauczycieli szkół elementarnych, i zorganizowano gęstą sieć szkół tego typu.

tywnych, sejm galicyjski uchwalił ustawę zawężającą program nauki dla dzieci wiejskich, w 1895 r. dzieląc formalnie szkoły ludowe na miejskie siedmioletnie, o szerszym *curriculum*, i wiejskie, maksymalnie sześcioletnie, przekazujące ograniczone treści. W praktyce większość placówek wiejskich stanowiły szkoły czteroklasowe, klasy piąte i szóste kończyło zaledwie 5% uczniów (Trzebiatowski 1970; Możdżeń 2006).

Mimo trudności spowodowanych ubóstwem, brakiem zrozumienia potrzeby oświaty, słabością infrastruktury szkolnej czy niedostateczną liczbą nauczycieli, w 1882 r. liczba uczniów szkół podstawowych zwiększyła się do ponad 50% ogółu dzieci w wieku szkolnym, a w roku 1895 – do 75%. Analfabetyzm kształtował się na wysokości od 30 do 80% (w zależności od powiatu), z tym że w większości przypadków obejmował osoby urodzone przed 1850 r., zwłaszcza pochodzenia ukraińskiego (Możdżeń 2006). W 1900 r. ogółem 27,9% Polaków i 63% Rusinów między 12. a 21. rokiem życia nie umiało czytać i pisać. Galicja pozostawała tym samym daleko w tyle za Czechami, gdzie analfabeci stanowili tylko 0,9% wszystkich mieszkańców, czy chociażby za Śląskiem Cieszyńskim, na terenie którego do końca XIX w. obowiązkiem szkolnym została objęta cała populacja dzieci i młodzieży (Korzeniowska 2004).

Zabór rosyjski

Na terenie zaboru rosyjskiego aż do końca zaborów i odzyskania przez Polskę niepodległości nie istniał obowiązek kształcenia dzieci, mimo planów jego wprowadzenia już na początku XIX w. Izba Edukacyjna Księstwa Warszawskiego 12 stycznia 1808 r. wydała ustawę „Urządzenie szkół miejskich i wiejskich: elementarnych”, która wprowadzała obowiązek posyłania dzieci do szkoły wraz z obowiązkową składką szkolną, ale nie ustalała sankcji w przypadku niewypełniania tego zapisu (Wroczyński 1980). Przemarsze wojsk i kontrybucje wynikające z wojny Napoleona z Moskwą, przeobrażenia polityczne po kongresie wiedeńskim, a ostatecznie dymisja Stanisława Kostki Potockiego z funkcji ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego (1820) znacznie ograniczyły działanie tej regulacji. W 1821 r. Namiestnik Królestwa Polskiego, generał Józef Zajączek, wydał rozporządzenie o dobrowolności odprowadzania składki szkolnej, co podkopało finanse szkół elementarnych i przyczyniło się do zamknięcia wielu z nich. W 1838 r. w 22 600 wsiach Królestwa działało zaledwie 435 szkół elementarnych (Korzeniowska 2004). Stale uważano jednak, że jest to liczba zbyt wysoka. W 1851 r., na mocy decyzji carskiej, dzieci chłopskie oficjalnie zostały zwolnione od nauki w szkołach ludowych, w następstwie czego w latach 1851–1860 zlikwidowano 239 placówek elementarnych, w tym 189 wiejskich.

W 1862 r., w atmosferze ograniczonej liberalizacji po klęsce Rosji w wojnie krymskiej, po raz kolejny kwestią powszechnego obowiązku szkolnego zajął się hrabia Aleksander Wielopolski. W art. 12 ustawy jego projektu zamieszczono zapowiedź obowiązkowego nauczania elementarnego, ale klęska powstania styczniowego, a następnie ukazy juchenheimskie, likwidujące autonomię szkolną Królestwa, przekreśliły powodzenie tego przedsięwzięcia. W oświacie zapano-

wał twardy kurs rusyfikacji: na szczeblu podstawowym wprowadzono rosyjskie podręczniki, naukę czytania i pisania w grażdancie oraz lekcje śpiewu cerkiewnego. Ogólny poziom kształcenia był niski. W szkołach trzy–czterooddziałowych uczył zasadniczo jeden nauczyciel, a bibliotek i pomocy szkolnych nie było prawie wcale. Według badań Zenona Kmiecika (1969), w 1904 r. na 1 tys. mieszkańców wsi w Królestwie Polskim do szkół elementarnych uczęszczało 32 dzieci, podczas gdy w europejskiej części Rosji – 42,9. Przy szybkim wzroście demograficznym szerzył się analfabetyzm: o jego rozmiarach może świadczyć liczba analfabetów wśród rekrutów, powoływanych do wojska z Królestwa: w 1876 r. stanowili oni 82,5% ogółu powołanych, a w 1886 r. – 83,1% (Kurdybacha 1968). O ile w 1882 r. jeden uczeń szkoły ludowej przypadał na 35 mieszkańców, to w 1897 r. był to już stosunek 1:38 (spadek o 8%). W 1882 r. jedna szkoła ludowa wiejska przypadała na 1925 mieszkańców, w 1894 r. – 2150, w 1908 r. – 2552 (Możdżeń 2006). Brak przymusu szkolnego zadecydował o braku jednolitych przepisów co do długości i zakresu nauki oraz o rzadkiej i nierównomiernie rozłożonej sieci szkolnej, która w przeciwieństwie do ziem zaboru pruskiego nie była przedmiotem centralnego i merytorycznego planowania.

Wyraźne różnice w dostępności szkoły elementarnej między zaborami utrzymały się aż do odzyskania przez Polskę niepodległości, chociaż od drugiej dekady XX w. dystans między zaborem austriackim a rosyjskim zaczął się szybko zmniejszać. W 1918 r. rozkład przestrzenny zjawiska analfabetyzmu przedstawiał się następująco: na terenach byłego zaboru pruskiego było średnio 4,2% analfabetów, na terenie byłego Królestwa Kongresowego – 31,7% (przy czym na kresach wschodnich – 64,7%), natomiast w Galicji – 31,5% (Biernacka 1984).

Formowanie się stanu nauczycielskiego

W okresie formowania się systemów edukacyjnych obszary zaborów pruskiego, rosyjskiego i austriackiego różniły się także pod względem społecznej genety, kształcenia i statusu nauczycieli. Walka o wpływy na polu oświaty toczona między władzami państwowymi, kościelnymi i samorządowymi sprawiła, że pojawiało się coraz więcej przepisów regulujących przygotowanie zawodowe, warunki pracy, pozycję materialną i związaną z nimi pozycję społeczną pedagogów.

Zabór pruski

W pierwszej połowie XIX w. większość nauczycieli szkół elementarnych na terenie zaboru pruskiego rekrutowała się z ludzi nieprzygotowanych do tego zawodu, którzy nie posiadając innych środków utrzymania, decydowali się na egzamin przed dyrektorem seminarium nauczycielskiego. Szczególnie zróżnicowaną grupą było nauczycielstwo wiejskie, składające się przeważnie z biedoty, rzemieślników, byłych żołnierzy, pisarzy gminnych, organistów czy kościelnych. Ludzie ci, o ile tylko znajdowali lepiej płatne zajęcia, opuszczali swe stanowiska, zniechęceni niskimi wynagrodzeniami. Korzystniejsze warunki bytowe mieli nauczyciele miejscy, co powodowało, że nieliczni absolwenci seminariów pe-

dagogicznych obejmowali zazwyczaj lepiej płatne stanowiska w szkołach miejskich (Truchim 1967–1968). Około 1840 r. funkcjonowały tylko trzy seminaria nauczycielskie: w Poznaniu, Paradyżu i Bydgoszczy, które wypuszczały po 12 absolwentów rocznie. Mimo ograniczonej liczby przyjęć warunki kształcenia i jego program należy uznać za nowoczesny: wszyscy seminarzyści otrzymywali bezpłatnie naukę, mieszkanie, opał, oświetlenie i pomoc lekarską; płacili tylko za wyżywienie (a ubodzy uczniowie odbierali roczne stypendia na ten cel), a wśród zajęć obowiązkowych znajdowały się liczne przedmioty praktyczne, np. prowadzenie ogrodów owocowo-warzywnych wraz z pasiekami czy hodowla drzew owocowych.

Zasadnicze zmiany nastąpiły w ostatnim ćwierćwieczu XIX stulecia. Zgodnie z założeniami polityki Kulturkampfu szkoła miała być jednym z głównych narzędzi programu germanizacji, a kluczem do tego byli nauczyciele – lojalni funkcjonariusze państwowi. Powiększono liczbę seminariów i wydłużono w nich naukę do sześciu lat, ściśle zaczęto też egzekwować kompetencje działających pedagogów, zabroniono im dorabiania poprzez przyjmowanie dodatkowych funkcji organisty czy sekretarza rady miejskiej. Ustawa z 1886 r. o nominacjach i stosunkach służbowych nauczycieli szkół elementarnych odbierała samorządom prawo mianowania nauczycieli szkół ludowych i przenosiła je na władze państwowe, zapewniając w ten sposób państwu możliwość powoływania na te stanowiska Niemców. Jednocześnie rozpoczęto akcję przenoszenia polskich nauczycieli szkół elementarnych w głąb Niemiec. Tylko w roku 1886 r. przeniesiono 68 nauczycieli Polaków (Truchim 1967–1968). Od 1888 r. nauczyciele przed podjęciem pracy musieli składać ślubowanie, że będą uczyć i wychowywać młodzież w duchu niemieckich ideałów. Rezultaty tych reform zaważyły na długie dziesięciolecie nie tylko nad drogą formowania się stanu nauczycielskiego na ziemiach zaboru pruskiego, lecz także nad postrzeganiem szkoły przez ludność polską. Pod koniec XIX w. prawie wszyscy nauczyciele wielkopolscy i pomorscy mieli ukończone seminarium, a poziom wykształcenia ogólnego i zawodowego tej grupy prezentował się znacznie korzystniej niż na ziemiach polskich pod panowaniem austriackim i rosyjskim, ale – co istotne – zawód ten został niemal wyeliminowany ze środowiska inteligencji polskiej (Borzyszkowski 1986).

Zabór austriacki

W Galicji kształcenie kandydatów na nauczycieli odbywało się w trzy–czteroletnich seminariach, dających wykształcenie maturalne i zawód. W 1892 r. było ich dziewięć, zlokalizowanych w większych miastach – liczba daleko niewystarczająca w stosunku do zapotrzebowania, dlatego na początku XX w. zaczęły powstawać prywatne zakłady, głównie żeńskie. W 1912 r. seminaria prywatne przeważały już nad publicznymi (stosunkiem 25 do 18), łącznie kształcąc ponad 8 tys. uczniów i uczennic. Ich absolwenci oprócz egzaminu dojrzałości byli zobowiązani do złożenia egzaminu przedmiotowego z jednej dziedziny (językowo-historycznej, przyrodniczo-matematycznej lub technicznej), a kandydaci na profesorów gimnazjalnych od 1856 r. musieli ukończyć studia uniwersytec-

kie (Kramarz 1987). Wszystkich obowiązywała próbna praktyka (roczna lub dwuletnia), zakończona kolejnym egzaminem, po którym można było otrzymać nominację na nauczyciela zwyczajnego – udzielało jej Ministerstwo Wyznań i Oświecenia w Wiedniu tylko obywatelom austriackim, którzy nie przekroczyli 40. roku życia. Trzy lata wzorowej pracy w gimnazjum zapewniały tytuł profesora (Homola 1981). Każdy nauczyciel musiał wyrazić gotowość nauczania więcej niż jednego przedmiotu – władze wychodziły z założenia, że kluczem do poprawy edukacji młodzieży i odrodzenia „schorzałego społeczeństwa” jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli – a od tych zatrudnionych w gimnazjach wymagano spędzenia pewnego czasu na prowincji, zwłaszcza na kresach, gdzie mieli aktywizować kulturalnie lokalne społeczności. W świetle badań niemal co drugi spośród nauczycieli szkół średnich okresu autonomii, ze stażem co najmniej 10-letnim, udzielał się w organizacjach społecznych, władzach lokalnych lub centralnych (Kramarz 1987).

Status zawodowy i materialny nauczycieli był warunkowany szczeblem szkoły i posiadanymi uprawnieniami. Na szczycie drabiny znajdowali się nauczyciele gimnazjalni o pełnych kwalifikacjach, którzy mieli rangę urzędników państwowych, obowiązywało ich pensum 16–18 godzin dydaktycznych w tygodniu i otrzymywali pobory wystarczające na dość komfortowe utrzymanie rodziny. Najniżej – zastępcy nauczycieli, którzy nie mieli złożonego egzaminu (supleni), stanowiący około 30% wszystkich nauczycieli w latach 1867–1914 (Puszcza 1999). Problem braku pełnych uprawnień dotyczył w szczególności nauczycieli ludowych, którzy nierzadko przez wiele lat pełnili funkcję suplentów, pracując w przepełnionych klasach i otrzymując najniższe wynagrodzenie w ramach ustalonych rang płatniczych⁷. Mobilność była w tej grupie niewielka: byli to zwykle absolwenci seminarium położonego najbliżej ich miejsca zamieszkania i wywodzili się z terenu, gdzie pracowali (Chrobaczyński, Kruczek 2004). Omówione nierówności i zły stan ekonomiczny regionu spowodowały, że ruch nauczycielski w Galicji uzyskał wymiar ekonomiczno-społeczny. U schyłku I wojny światowej część pedagogów wyemigrowała do Wielkopolski i byłego Królestwa Polskiego, gdzie brakowało kadry szkolnej, a warunki pracy były względnie lepsze.

Charakterystycznym wyróżnikiem galicyjskich pedagogów był ich społeczny rodowód, z wyjątkowo dużym udziałem chłopów i inteligencji pochodzenia chłopskiego wśród nauczycielstwa szkół średnich, małym zaś – szlachty. Zawód nauczycielski był szansą na awans społeczny i materialny oraz zyskanie prestiżu w miejscowym środowisku. Przez gimnazja galicyjskie przewinęło się w latach 1867–1914 około 1 tys. nauczycieli wywodzących się spośród włościan, co stanowiło niemal jedną czwartą ogółu. Studia wyższe (a zatem możliwość otrzymania posady w szkole średniej) oznaczały olbrzymią mobilizację i lata wyrzeczeń dla rodziny studenta, choć jak wskazują na to ulgi przyznane przez państwo szczególnie niezamożnym kursantom, nie stanowiły bariery dla włościańskich synów

⁷ Nauczyciele byli zaszeregowani do kilku rang płatniczych według stopnia kariery zawodowej, o dość dużej rozpiętości, zależnej m.in. od wielkości miast, w których pracowali. Przykładowo przed 1907 r. nauczyciele VII rangi zarabiali rocznie między 2550 a 2330 zł, IX rangi: 1600 do 1700 zł.

– w latach dziewięćdziesiątych XIX w. 60% studentów Wydziału Filozoficznego posiadało tzw. świadectwo ubóstwa, a tuż przed wybuchem wojny – około 70% (Kramarz 1987).

Zabór rosyjski

Na terenie zaboru rosyjskiego tradycje kształcenia nauczycieli zapoczątkowane działalnością KEN w znacznej mierze uległy dewaluacji na skutek represji po upadku zrywów narodowowyzwoleńczych. Klęska powstania listopadowego miała przełożenie m.in. na tzw. akcję klasyfikacji nauczycieli (masowych zwolnień domniemanych uczestników powstania, bez prawa do zabezpieczenia socjalnego) oraz rozbudowę systemu nadzoru i cenzury. Po niepowodzeniu powstania styczniowego zaczęto zastępować księży i nauczycieli Polaków Rosjanami, którym oferowano bardzo atrakcyjne warunki zatrudnienia. W 1903 r. w 33 szkołach średnich męskich na 562 nauczycieli 22% stanowili Polacy, którzy mogli nauczać tylko drugorzędnych przedmiotów (Możdżeń 2006). Chaos organizacyjny i oficjalna polityka utrzymywania niskiego stopnia oświaty wśród ludu przyczyniły się do obniżenia wymagań wobec słuchaczy seminariów. Na mocy ustawy z 1862 r. zakładano powiatowe szkoły pedagogiczne kształcące nauczycieli szkół elementarnych, które zlikwidowano już w 1866 r., a na ich miejsce utworzono kursy pedagogiczne, które w 1872 r. ponownie przekształcono w trzyletnie seminaria nauczycielskie. Szkoły te, bez względu na nazwę, reprezentowały niski poziom nauczania i służyły bardziej celom politycznym niż edukacyjnym – przyjmowano do nich absolwentów jedno- lub dwuklasowych szkółek elementarnych i niemal wyłącznie młodzież pochodzenia chłopskiego, w przekonaniu, że będzie ona bardziej podatna na rusyfikację. W rezultacie w łonie tej grupy zawodowej nastąpił wyraźny podział według kryterium pochodzenia społecznego: seminaria nauczycielskie, które pod koniec XIX w. nazywano „chłopskimi akademiami”, opuszczali pedagodzy bez „rodowodu” inteligenckiego, natomiast nauczyciele szkół średnich często pochodzili ze środowiska zdeklasowanej szlachty, wykształconej w gimnazjach (Smołański 1996). Przełożyło się to na największe, spośród wszystkich zaborów, dysproporcje w sytuacji bytowej nauczycieli: przyzwoite uposażenia dla profesorów w wyższych klasach gimnazjów i głodowe pensje wiejskich dydaktyków. O słabości ustawodawstwa socjalnego niech świadczy fakt, że płaca nauczyciela szkoły elementarnej nigdy nie została określona pod względem wysokości, poza zapewnieniem, że rekompensatą za jego trudy powinno być wynagrodzenie pieniężne, mieszkanie z opałem, a tam, gdzie to możliwe, również kawałek roli. W praktyce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX w. zarobki te kształtowały się na poziomie 10–25 rubli miesięcznie i w latach dziewięćdziesiątych uległy jeszcze obniżeniu (miesięcznie 8–10 rubli bez opału), nie mówiąc już o tym, że gminy, z braku funduszy, często nie płaciły nauczycielom za miesiące letnie. Dla porównania – na początku lat dziewięćdziesiątych nauczyciel seminarium nauczycielskiego otrzymywał rocznie 600 rubli (Możdżeń 2006).

Norma społeczna wobec edukacji i społeczny status szkoły

Oprócz czynników organizacyjnych i związanych z zasobami przeznaczanymi na szkolnictwo istotnymi (choć znacznie trudniejszymi do zbadania) przesłankami jakości edukacji były ambicje edukacyjne, wzory osobowe kształcenia oraz społeczny status szkoły w okresie zaborów.

Zabór pruski

Misja „tworzenia” obywatela realizowana przez pruskie szkoły sprawiła, że wysiłek pedagogów w stosunku do polskich uczniów w znacznym stopniu skupiał się na germanizacji. Kształcenie w duchu bezrefleksyjnego posłuszeństwa i militarizmu, wprowadzenie świeckich inspektorów szkolnych w miejsce polskich duchownych katolickich, obsadzanie stanowisk szkolnych niemieckimi nauczycielami (w wielu przypadkach wyznania ewangelickiego) w miejscowościach, w których dominowali Polacy, a nade wszystko nakaz nauczania religii w języku niemieckim wywołały silną reakcję obronną w polskim społeczeństwie, której symbolem stał się strajk dzieci wrzesińskich. Wychowanie, które uczniowie wynosili z domu rodzinnego, nie pokrywało się z rzeczywistością szkolną, a sama szkoła jako instytucja była nierzadko identyfikowana z uciskiem narodowym. Znamienna była postawa chłopów, którzy po 1880 r., mimo kar grzywny, aresztu czy utraty pracy, wycofywali dzieci ze szkół lub rezygnowali z kształcenia ich w gimnazjum (Michalski 1982).

Straty na polu edukacji formalnej rekompensowano budową równoległego systemu oświatowo-wychowawczego, złożonego z wychowania domowego, samokształcenia oraz działalności w polskich organizacjach. Charakterystyczne dla zaboru pruskiego łączenie działalności gospodarczej z narodową (obrona ziemi i lepsze gospodarowanie jako obowiązek patriotyczny) umożliwiało edukację poprzez praktykę w kółkach rolniczych, spółkach handlowych czy bankach ludowych. Polska prasa przekonywała włościan o ideale bogobojnego, pracowitego, oszczędnego i możliwie zamożnego posiadacza, trzymającego się mocno swej ziemi i zagrody. W rezultacie w drugiej połowie XIX w. doszło do ważnych przemian mentalności: z jednej strony zaczęła się wykształcać duma polskiego chłopca z odrębności kulturowej, a z drugiej – upowszechnił się typ samouków, niekiedy lekceważących odnoszących się do nauki pobieranej w niemieckiej szkole (tamże).

Ewolucja ta stanowiła odzwierciedlenie głębokiej reorganizacji struktury społeczno-gospodarczej miast i wsi zaboru pruskiego. Uwłaszczenie, wraz z rozbudową komunikacji i rozwojem przemysłu, miało służyć integracji wschodnich prowincji Prus z resztą monarchii. Scalenie gruntów, melioracje, unowocześnienie środków produkcji i koniunktura rolna ostatniego ćwierćwiecza XIX w. łączyły się z dużym popytem na kwalifikowane kadry robotników, rzemieślników i kierowników zakładów przemysłowych. Aby sprostać temu zapotrzebowaniu, władze pruskie kładły nacisk na tzw. realia w programach szkolnych i budowę szkół zawodowych różnych specjalności, dzięki którym młodzież wiejska mogła przechodzić do rzemiosła i przemysłu. Ustawa z 1886 r. wprowadziła w Wielkim

Księstwie Poznańskim i Prusach Zachodnich przymus szkolny w zakresie szkół dokształcających dla wszystkich uczniów, czeladników i robotników niemających ukończonych 18 lat oraz ustanawiała państwowe rzemieślnicze szkoły dokształcające w 115 miejscowościach, włączając w nie także gminy wiejskie posiadające większą liczbę ludności zajmującej się rękodzielnictwem i przemysłem. Kształcenie w cechach rzemieślniczych oraz szkołach zawodowych uzupełniały jeszcze w drugiej połowie XIX w. rzemieślnicze szkoły prywatne (uczyniono tu wyjątek od reguły niepowierzenia szkół prywatnych Polakom) oraz szkoły handlowe. Silna warstwa mieszczań, przekazujących swoje przedsiębiorstwa i warsztaty z pokolenia na pokolenie, dumnych z tradycji przechodzącej z ojca na syna, oraz ogromna konkurencja panująca wśród wielkopolskich rzemieślników wszystkich branż (w eksporcie nie mogli rywalizować ze stojącym na wyższym poziomie przemysłem w innych prowincjach pruskich, a rynek wewnętrzny miał ograniczoną chłonność przy dużej konkurencji ze strony Niemców) sprawiały, że edukacja zawodowa stała na bardzo wysokim poziomie. Do promocji fachu przyczyniła się także emigracja zarobkowa do Nadrenii i Westfalii: w 1914 r. na terenie Zagłębia Ruhry przebywało aż 400 tys. Polaków. Reemigranci wracający w rodzinne strony z sezonowej wędrowki na „saksy” zachęcali swoje otoczenie do kształcenia zawodowego, gdyż robotnicy wykwalifikowani mogli liczyć na wyższe stawki.

Zabór austriacki

Galicja wchodziła w epokę autonomii z bagażem trudnych doświadczeń. Już w okresie przedrozbiorowym był to teren peryferyjny, a rządy habsburskie tylko pogłębiły ten status. Słabo rozwinięty przemysł i przewaga małych gospodarstw chłopskich (niemal 80% ogółu) decydowały o słynnej galicyjskiej biedzie. Większość mieszkańców regionu nie umiała korzystać ze swobód gwarantowanych autonomią, nie była przygotowana do samodzielnego gospodarowania na uwłaszczonej ziemi i niezdolna do załatwienia prostej sprawy w urzędzie. W zaborze austriackim nie wykształciła się także idea solidaryzmu społecznego, tak popularna w zaborze pruskim. Dialog między miastem a wsią przebiegał w cieniu wydarzeń rabacji oraz wśród wzajemnych oskarżeń i sporów o serwituty leśne i pastwiskowe. Paradoksalnie wszystkie te problemy pełniły funkcję bodźców do rozwoju aspiracji edukacyjnych. Galicja na przełomie stuleci stała się regionem kontrastów, w którym mimo konserwatywnej polityki stańczyków, przeznaczających dla ludu placówki niżej zorganizowane, zdeterminowani chłopcy posyłali dzieci do szkół miejskich, oferujących pełny program nauki, przygotowujący do kontynuowania jej w gimnazjach. Przy wciąż wysokim poziomie analfabetyzmu – według Andrzeja Banacha (1997) w 1900 r. niepiśmienni stanowili 46,2% społeczeństwa – zdarzały się gimnazja, w których niemal wszyscy uczniowie wykazywali się pochodzeniem chłopskim.

Do czynników zachęcających młodzież chłopską do kształcenia się na poziomie średnim i wyższym z pewnością należy zaliczyć polski charakter szkolnictwa wszystkich szczebli oraz wysoki poziom uczelni w Krakowie i we Lwowie.

Rozwój partycypacji obywatelskiej poprzez dopuszczenie posłów chłopskich do parlamentu galicyjskiego i centralnego w Wiedniu, zwiększenie samodzielności samorządów wiejskich oraz prężny ruch ludowy zasygnalizowały możliwości kariery dla aktywnych jednostek. Oprócz struktury społeczno-gospodarczej, względów utylitarnych i ideowych, walor kształcenia gimnazjalnego potęgowały pobudki psychologiczne. Wykształcenie dzieci na poziomie uniwersyteckim było powodem do dumy szczególnie w rodzinach o niewielkim areale ziemi, które plasowały się na najniższych szczeblach w układzie społecznym wsi. Bohdan Cywiński, pisząc o mentalności galicyjskiego chłopca, trafnie zauważył, że „propaganda oświaty wyszła tu naprzeciw szczególnej ambicji (...) powodującej zdobywanie wiedzy kosztem najwyższych nawet wyrzeczeń” (Cywiński 1981, s. 10).

Interesujące wyniki pod kątem galicyjskich wzorów osobowych kształcenia przynoszą badania etnograficzne przeprowadzone na początku XX w. we wsi Żmiąca, w powiecie limanowskim. Na ich podstawie można stwierdzić, że ideałem awansu społecznego było kształcenie zgodne ze wzorem „księdza” lub „pana”. Wykształcenie chłopca na duchownego często traktowano w kategoriach religijnych, a wzór „pana” uosabiał zawody, których wieś potrzebowała i które były intratne finansowo, takie jak lekarz, aptekarz, sędzia, notariusz (Bujak 1903). Ambicje młodzieży zostały ukształtowane w kierunku ogólnokształcącym i humanistycznym. W 1878 r. w publicznych gimnazjach klasycznych uczyło się 10 084 uczniów, w 1890 r. – 13 679, w 1910 r. – 35 956 (Puszka 1999). Podaż nie nadążała za popytem – szkoły te były tak przepełnione, że praktykowano otwieranie kilku klas równolegle, tzw. paralelek. W roku szkolnym 1911/12 trzy gimnazja (dwa we Lwowie i jedno w Stryju) liczyły ponad 1 tys. uczniów.

Zabór rosyjski

W zaborze rosyjskim wykształcenie było jedynym środkiem utrzymania statusu społecznego dla wielu „wysadzonych z siodła”. Szlachta, przenosząc się do miast, szukała zatrudnienia w urzędach, sądownictwie, szkolnictwie, medycynie czy przemyśle, dążąc do zdobycia pozycji stanowiącej ochronę przed całkowitą degradacją. Edukacja szkolna była ceniona w tej grupie, jako konieczny element życiorysu. Ważny jej komponent stanowiło rozwijające się od lat siedemdziesiątych XIX w. tajne nauczanie. Mimo realnej groźby dotkliwych kar (według ukazu z 1892 r. było to 300 rubli grzywny i trzy miesiące więzienia) tajne szkoły istniały na wszystkich szczeblach: elementarnym, średnim i wyższym, łącznie z seminariami nauczycielskimi. Powstały liczne organizacje oświatowe, m.in.: Towarzystwo Oświaty Narodowej, Koło Oświaty Ludowej, Kobiece Koło Oświaty Ludowej, Koła Kobiece Korony i Litwy, Tajne Nauczanie, Towarzystwo Oświaty Ludu Miejskiego, a kiedy po strajkach szkolnych 1905 r. zezwolono na zakładanie polskich szkół prywatnych, gimnazja i pensje masowo zaczęły się zrzucać praw szkół rządowych i wprowadzać nauczanie w języku polskim. W 1913 r. w Królestwie Rosyjskim działało już 826 prywatnych szkół początkowych i 247 średnich (Możdżeń 2006).

Poglądy mas na przydatność edukacji były mocno ograniczone przez brak obowiązku szkolnego, rzadką sieć szkolną, rozporządzenia utrwalające stanowe podziały oraz biedę chłopów i robotników przemysłowych. W kształceniu nie widziano korzyści, a jedynie koszt i oderwanie od pracy. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX w. piśmienni gospodarze częściej zdobywali tę umiejętność w służbie wojskowej niż w szkole. Udział procentowy młodzieży chłopskiej w kształceniu średnim był zdecydowanie mniejszy niż w Galicji i wynosił w 1895 r. tylko 7%. Kształcenie gimnazjalne było drogie, a zdanie egzaminu wstępnego po ukończeniu dwuklasowej szkoły elementarnej (a tylko takie istniały na wsiach) – właściwie niemożliwe bez korepetycji (Massalski 1999). Do rozbudzenia ambicji oświatowych wśród mieszkańców wsi i regionów przemysłowych doszło po klęsce Rosji w wojnie z Japonią. Wielu polskich rekrutów przebywających w niewoli przeszło wówczas kursy dla analfabetów, a powstałe w 1906 r. na fali liberalizacji Towarzystwo Polskiej Macierzy Szkolnej w ciągu roku legalnej działalności zorganizowało 681 szkół ludowych. Sądzi się, że właściwa refleksja oświatowa przysła dopiero w czasie I wojny światowej, która uświadomiła chłopom nietrwałość majątku, tradycyjnie uznawanego na wsi filaru bezpieczeństwa, i otworzyła drogę ku nowemu myśleniu o edukacji, jako gwarancji awansu społecznego i materialnego jednocześnie.

Podsumowanie

Współczesne analizy osiągnięć edukacyjnych w różnych regionach Polski prowadzą do wniosku, że najlepsze wyniki egzaminów szkolnych osiągają uczniowie z obszaru dawnej Galicji. Wyrażna, i potwierdzona badaniami statystycznymi, jest różnica między przeciętnymi wynikami egzaminacyjnymi uczniów w Galicji a tymi uzyskiwanymi w innych regionach. Także niskie przeciętne wyniki na obszarze dawnego zaboru pruskiego są widoczne w całym okresie, w którym przeprowadzano egzaminy zewnętrzne w szkołach. Uczniowie z Polski Zachodniej osiągają zatem relatywnie słabe wyniki egzaminu gimnazjalnego, choć pod wieloma innymi względami zachodnia część kraju należy do najlepiej rozwiniętych, a dodatnia korelacja szkolnych osiągnięć i innych mierników rozwoju społeczno-gospodarczego jest prawidłowością obserwowaną w wielu krajach.

Celem niniejszego artykułu było lepsze zrozumienie tych zjawisk dzięki analizie instytucjonalnych aspektów systemu oświaty na ziemiach polskich w okresie jego formowania się w ramach trzech państw zaborczych. W XIX w., kiedy kształtowało się szkolnictwo, w dzisiejszej Polsce formowały się trzy odrębne modele oświatowe, będące odzwierciedleniem polityk edukacyjnych Rosji, Austrii oraz Prus, a także ich stosunku do społeczności polskiej na podbitych obszarach. Autorzy zakładają, że fundamentalne różnice towarzyszące narodzinom systemów edukacji w różnych częściach Polski mogły pozostawić trwałe, instytucjonalny ślad, warunkujący osiągnięcia edukacyjne także współcześnie. Spośród wielu ważnych czynników w opracowaniu omówiono trzy aspekty związane z wczesnym etapem budowania szkolnictwa na ziemiach polskich:

obowiązek szkolny i dostępność szkoły, formowanie się stanu nauczycielskiego oraz normy społeczne wobec edukacji.

Z rozważań zawartych w artykule wynika, że zasadnicza różnica między edukacją w Galicji, Kongresówce i zaborze pruskim odnosi się do **stopnia społecznej akceptacji szkoły**. Potwierdza to hipotezę postawioną wcześniej przez Bukowskiego (2015). Kluczowe znaczenie miało prowadzenie lekcji w języku polskim – powszechne w galicyjskich szkołach elementarnych i średnich, a zabronione przez większość okresu zaborów na terenach przypadłych Rosji oraz Prusom. Warto zauważyć, że w zaborze pruskim funkcję nauczycieli pełnili w większości Niemcy, a i pod panowaniem rosyjskim kadra była w znacznym stopniu zrusyfikowana. Sytuacja ta przyczyniła się do wytworzenia pozytywnej normy społecznej wobec edukacji w zaborze austriackim oraz opozycji wobec szkoły, jako narzędzia depolonizacji, w pozostałych dwóch zaborach. W szerszym ujęciu możemy mówić o Galicji jako jedynym regionie historycznym z pozytywną pamięcią czasu zaborów. Stosunkowo wczesne wprowadzenie w zaborze austriackim prawa do głosowania, wysoki stopień autonomii kulturowej i powszechne zatrudnianie Polaków w administracji galicyjskiej wpłynęły na wyższe niż w innych dzielnicach rozbiorowych zaufanie do instytucji publicznych – w tym szkoły.

Teoretycznie wpływ na dzisiejszą jakość oświaty w różnych regionach polski mogły mieć **chronologia wprowadzania obowiązku szkolnego** oraz kwestie organizacyjne związane z rekrutacją, kształceniem i zatrudnianiem nauczycieli na ziemiach polskich w pierwszej połowie XIX w. Obowiązek szkolny najwcześniej wprowadzono i najpełniej realizowano w zaborze pruskim, a najbardziej opóźnione były pod tym względem tereny Królestwa Kongresowego, gdzie przymus szkolny zaistniał dopiero po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Nie wydaje się, żeby to zapóźnienie odgrywało dzisiaj istotną rolę, jednak rozstrzygnięcie tej kwestii wymaga analizy rozwoju sieci szkolnej w Polsce w okresie międzywojennym oraz PRL. Autorzy artykułu zamierzają podjąć taką próbę w odrębnej publikacji.

Prusy dość późno, bo w ostatnim dwudziestoleciu XIX w., uregulowały organizację kształcenia nauczycieli, ale nauczyciele pruscy byli relatywnie hojnie wynagradzani. Galicję i zabór rosyjski cechowało znaczne zróżnicowanie wynagrodzeń między nauczycielami szkół elementarnych oraz średnich (gimnazjów). Kongresówka charakteryzowała się przy tym brakiem stabilności reguł stosowanych wobec nauczycieli i szkolnictwa oraz znacznym upolitycznieniem tej dziedziny. Wydaje się, że **społeczna pozycja nauczyciela była najmocniejsza w Galicji, co (w połączeniu ze wspomnianym wyżej pozytywnym stosunkiem do samej szkoły) jest ważnym elementem przywoływanego w literaturze „fenomenowi szkoły galicyjskiej”**. Nauczyciel był na ogół Polakiem, ale był też akceptowany jako urzędnik administracji – warto zauważyć, że około połowy polskiej inteligencji w Galicji pozostawało na służbie państwowej i samorządowej. Jednocześnie dystans kulturowy między uczniami wiejskich szkół elementarnych a ich nauczycielami nie był wcale duży. Na terenie zaboru austriackiego, bardziej niż w pozostałych dzielnicach rozbiorowych, **edukacja stała się dźwignią spo-**

lecznego awansu – zarówno dla nauczycieli, których znaczna część wywodziła się z chłopstwa, jak i dla uczniów. Być może dlatego w Galicji jeszcze w XIX w. zdążył się wytworzyć swoisty rytuał inicjacji szkolnej, a w Kongresówce jeszcze w niepodległej Polsce pokutowało irracjonalne przekonanie, że kształcenie nadmiernie obciąża umysł dziecka.

Kwestia narodowości elit nie dotyczyła tylko nauczycieli. Na ziemiach pod panowaniem pruskim inteligencja polska stanowiła grupę znacznie mniej liczną niż w zaborach rosyjskim i austriackim. Bardziej niż w zaborze rosyjskim i zupełnie odmiennie niż w Galicji urzędy były dla Polaków niedostępne. Z jednej strony sprzyjało to wytworzeniu antyinteligentckiego etosu, z drugiej – wpłynęło na wolniejszą integrację administracji pruskiej z pozostałymi regionami Polski po odzyskaniu niepodległości (Pobóg-Malinowski 1956).

Z analizy procesu formowania się szkolnictwa na ziemiach polskich wynika, że ważnym aspektem stosunku ludności do edukacji w poszczególnych zaborach była **skłonność do traktowania jej albo w kategoriach nabywania praktycznych umiejętności, albo formowania osobowości**. Pod tym względem występowała wyraźna różnica między Galicją, gdzie program szkolny oferował przede wszystkim wychowanie humanistyczne, a wykształcenie miało charakter w dużej mierze statusowy, oraz pozostałymi zaborami, zwłaszcza pruskim, gdzie ściślej były związki między edukacją a gospodarką. W Prusach czynnikiem umożliwiającym dzieciom chłopskim wyjście z własnej klasy społecznej nie było ogólne wykształcenie, ale raczej wyuczenie się rzemiosła. Zdobycie zawodu otwierało im drogę do własnego warsztatu, co stanowiło jednocześnie awans do warstwy drobnomieszczańskiej. Wykształcenie nie dawało też wstępu do klasy kupieckiej, gdzie dominowała autorekrutacja, a barierą był warunek posiadania odpowiedniego kapitału obrotowego. Nikłe szanse na mobilność społeczną ograniczały popyt na edukację wśród młodzieży robotniczej, chłopskiej, a nawet drobnomieszczańskiej. Warto też zauważyć, że pruska szkoła, także na poziomie elementarnym, od początku kładła silny nacisk na umiejętności praktyczne. W drugiej połowie XIX w. dynamicznie rozwijały się szkoły zawodowe, w tym prywatne. Rzemiosła mogli nauczać Polacy, podczas gdy w szkołach oferujących kształcenie ogólne oraz szkołach elementarnych nauczycielami byli na ogół Niemcy.

Atrakcyjność kształcenia praktycznego i wymierne korzyści z nauki zawodu w XIX-wiecznych Prusach, w tym łatwość znalezienia pracy w rzemiośle, znajdują odzwierciedlenie w wynikach współczesnych badań, przedstawionych w pierwszej części niniejszego artykułu, pokazujących, że na niemieckim rynku pracy poziom faktycznej wiedzy pracowników przekłada się na ich wynagrodzenia w większym stopniu niż formalny poziom wykształcenia (relatywnie do sytuacji w innych krajach). Słabsze niż oczekiwane wyniki egzaminu gimnazjalnego w dobrze rozwiniętych regionach dzisiejszej Polski zachodniej mogą więc wynikać z niższej postrzeganej wartości edukacji. Kariera zawodowa i pozycja społeczna mogą być na tych terenach w mniejszym stopniu zależne od akademickich osiągnięć niż w innych częściach kraju. Hipoteza ta znajduje częściowe wsparcie w badaniach nad zwrotem z inwestycji w edukację w różnych regionach

Polski, jednak jej potwierdzenie wymaga dalszych badań, które autorzy planują przeprowadzić w ramach realizowanego obecnie projektu naukowego.

Literatura

- Akerlof G.A., Kranton R.E., 2002, „Identity and schooling. Some lessons for the economics of education”, *Journal of Economic Literature*, t. 40, nr 4, s. 1167–1201.
- Banach A.K., 1997, *Młodzież chłopska na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1860/61–1917/18*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Becker S.O. i in., 2016, „The empire is dead, long live the empire! Long-run persistence of trust and corruption in the bureaucracy”, *The Economic Journal*, t. 126, nr 590, s. 40–74.
- Biernacka M., 1984, *Oświata w rozwoju kulturowym polskiej wsi*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Bisin A., Verdier T., 2001, „The economics of cultural transmission and the dynamics of preferences”, *Journal of Economic Theory*, t. 97, nr 2, s. 298–319.
- Borzyszkowski J., 1986, *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich: 1848–1920*, Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Bujak F., 1903, *Żmijca, wieś powiatu limanowskiego: stosunki gospodarcze i społeczne*, Kraków: G. Gebethner i Spółka.
- Bukowski P., 2015, *Identity as a Determinant of Institutional Persistence: Lessons from the Partitions of Poland*, BEHL Working Paper Series, Berkeley Economic History Laboratory.
- Chauvel L., 1999, „Existe-t-il un modèle européen de structure sociale?”, *Revue de l'OFCE*, t. 71, nr 1, s. 281–298.
- Chrobaczyński J., Kruczek W., 2004, *Nauczyciele małopolscy. Portret zbiorowy 1939–45*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Coleman J., 1961, *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and Its Impact on Education*, New York: The Free Press.
- Cvrcek T., Zajicek M., 2013, *School, What Is It Good For? Useful Human Capital and the History of Public Education in Central Europe*, National Bureau of Economic Research Working Paper Series, nr 19690.
- Cywiński B., 1981, *...Potęgą jest i basta*, Warszawa: Wydawnictwo Krąg.
- Czapiewski K.Ł., Śleszyński P., 2007, „Geografia zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych”, *Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej*, nr 11, s. 52–79.
- Dybiec J. i in. (red.), 2015, *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 22.
- Glaeser E.L., Redlick C., 2009, „Social capital and urban growth”, *International Regional Science Review*, t. 32, nr 3, s. 264–299.
- Gorzela G., Jałowiecki B. (red.), 1997, *Koniunktura gospodarcza i mobilizacja społeczna w gminach*, Warszawa: EUROREG, Uniwersytet Warszawski.
- Guiso L. i in., 2014, *Long-term Persistence*, Working Papers, Kellogg School of Management, Northwestern University.
- Hanushek E. i in., 2013, *Returns to Skills around the World: Evidence from PIAAC*. NBER Working Paper, nr 19762.

- Herbst M., 2004, „Zróżnicowanie jakości kapitału ludzkiego w Polsce. Od czego zależą wyniki edukacyjne?”, *Studia Regionalne i Lokalne*, nr 3, s. 89–104.
- Herbst M., 2012, *Edukacja jako czynnik i wynik rozwoju regionalnego. Doświadczenia Polski w perspektywie międzynarodowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Herbst M., 2015, „Regionalne stopy zwrotu z inwestycji w edukację w kontekście migracji międzyregionalnych”, *Studia Regionalne i Lokalne*, nr 1, s. 5–22.
- Herbst M., Rivkin S., 2013, „Divergent historical experiences and inequality in academic achievement: The case of Poland”, *Journal of Socio-Economics*, t. 42, s. 1–12.
- Herczyński J., Herbst M., 2002, *Pierwsza odsłona. Społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną 2002 roku*, Warszawa: Klub Obywatelski, Friedrich Naumann Stiftung.
- Homola I., 1981, „Nauczycielstwo krakowskie w okresie autonomii (1867–1914)”, w: R. Czepulis-Rastenis (red.), *Inteligencja polska XIX i XX wieku*, t. 2, Warszawa: Instytut Historii PAN, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jakubowski M., 2007, „Wpływ czynników ekonomicznych na wyniki egzaminów zewnętrznych”, *Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej*, nr 11, s. 24–51.
- Kmiecik Z., 1969, *Ruch oświatowy na wsi. Królestwo Polskie 1905–1914*, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Korzeniowska W., 2004, *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich: od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- KPRM, 2009, *Polska, 2030. Wyzwania rozwojowe*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Kramarz H., 1987, *Nauczyciele gimnazjalni Galicji: 1867–1914. Studium historyczno-socjologiczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Kucha R., 1982, *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Kurdybacha Ł. (red.), 1968, *Historia wychowania*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Massalski A., 1999, „Młodzież pochodzenia chłopskiego w gimnazjach klasycznych męskich w Królestwie Polskim w latach 1864–1905”, w: M. Meducka (red.), *Wokół „Szyfowych prac” (Problemy edukacji wiejskiej w Polsce w XIX i XX wieku)*, Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Michalski S. (red.), 1982, *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej do 1918 r.*, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Możdżeń S., 2006, *Historia wychowania 1795–1918*, Sandomierz: Wydawnictwo Stachurski.
- MRR, 2009, *Rozwój regionalny w Polsce. Raport 2009*, Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego RP.
- OECD, 2010, *Education at a Glance: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
- Patacchini E., Zenou Y., 2011, „Neighborhood effects and parental involvement in the intergenerational transmission of education”, *Journal of Regional Science*, t. 51, nr 5, s. 987–1013.
- Pobóg-Malinowski W., 1956, *Najnowsza historia polityczna Polski*, t. 2, Londyn: Gryf Printers.
- Puszkas A., 1999, *Nauczyciele historii i geografii państwowych szkół średnich w Galicji w okresie autonomii (1868–1914)*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Putnam R. i in., 1993, *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton: Princeton University Press.
- Simpser A., 2013, „The intergenerational persistence of attitudes toward corruption”, SSRN, <http://ssrn.com/abstract=2241295> lub <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2241295> (dostęp: 12.11.2016).
- Smołański A., 1996, *Struktura zawodowa nauczycielstwa w Polsce do 1939 r.*, Opole: Uniwersytet Opolski.
- Sobotka A., 2016, *Przestrzenne zróżnicowanie wyników egzaminów zewnętrznych w latach 2002–2013*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Steele C.M., Aronson J., 1995, „Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans”, *Journal of Personality and Social Psychology*, t. 69, nr 5, s. 797–811.
- Stinia M., 2010, „Rola społeczeństwa galicyjskiego jako organizatora średniego szkolnictwa prywatnego w okresie autonomii”, w: K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymański L., 1983, *Zarys polityki caratu wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Śleszyński P., 2003, *Uwarunkowania zróżnicowań przestrzennych wyników egzaminu gimnazjalnego w 2002 r.*, Raport IGiPZ PAN.
- Śleszyński P., 2004, „Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych w latach 2002–2004”, *Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej*, nr 2, s. 38–40.
- Truchim S., 1967–1968, *Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim, 1815–1915*, t. 1 i 2, Łódź, Wrocław: Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Trzebiatowski K., 1970, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Wroczyński R., 1980, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.