

Miasto, Józef

Edukacja i struktura społeczeństwa : uwagi wstępne

Rozprawy z Dziejów Oświaty 38, 147-155

1997

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

JÓZEF MIĄSO

EDUKACJA I STRUKTURA SPOŁECZEŃSTWA UWAGI WSTĘPNE

Historycy i socjologowie od dawna wyrażali zgodną opinię, że szkoła zawsze spełniała dwojaką funkcję w kształtowaniu klasowej struktury społeczeństwa. Z jednej strony była czynnikiem przemian struktur społecznych, gdyż ułatwiała awans młodzieży wywodzącej się z warstw niższych. Z drugiej strony szkoła, zwłaszcza średnia i wyższa, służąc przede wszystkim potrzebom warstw uprzywilejowanych przyczyniała się do stabilizacji istniejących klas i warstw. Relacje pomiędzy klasowo-warstwowym układem społeczeństwa a systemem oświatowym mogą być rozpatrywane z różnych punktów widzenia. Jak już powiedzieliśmy, szkoła może być traktowana jako czynnik przemian struktur społecznych, bądź jako czynnik utrwalania istniejącego układu. Dotychczasowe badania szczegółowe, prowadzone nie tylko na gruncie polskim, w większym stopniu potwierdzają tę drugą funkcję szkoły. Dodajmy, że o wiele łatwiejsze jest ukazanie socjalnej struktury populacji szkolnej, niż przemian w strukturze społecznej, dokonanych za pośrednictwem szkoły.

Amerykański historyk John E. Talbott zarzuca pracom z historii wychowania, że zawierają zbyt dużo sądów ogólnych o wzajemnych relacjach, jakie zachodzą pomiędzy oświatą a strukturą społeczeństwa, a do tego grzeszą ujęciami statycznymi, nie wyjaśniają więc dynamiki interakcji pomiędzy edukacją i uwarstwieniem społeczeństwa. „To prawda — pisze Talbott, że aż do najnowszych czasów struktura oświaty w większości krajów europejskich miała za cel wzmocnienie różnic klasowych oraz ograniczanie społecznej mobilności — i często świadomie do takich celów była dostosowywana. Różne klasy społeczne otrzymywały różne rodzaje wykształcenia w różnych szkołach; wyższe poziomy kształcenia były zarezerwowane dla klas wyższych i służyły za środek do utrzymywania ich dzieci na ustalonych pozycjach społecznych i do podtrzymywania społecznego i politycznego znaczenia”¹.

Relacje pomiędzy uwarstwieniem społecznym a szkolnictwem mają, zdaniem Talbotta, charakter dwukierunkowy, wyrażający się wzajemnym, zwrot-

¹ J.E. Talbott, *The history of education* [w:] R.R. Sherman, J. Kirschner (red.), *Understanding history of education*, Cambridge, Mass. 1976, s. 13.

nym oddziaływaniem i jednej i drugiej strony. Potwierdzają to dzieje europejskiego szkolnictwa średniego. Cytowany autor zachęcał do takich badań, które rzucą nowe światło na problem ciągłości i zmian w rekrutacji elity i ukażą rolę wykształcenia w długim procesie przechodzenia od społeczeństwa, w którym status opierał się na urodzeniu do społeczeństwa, w którym o miejscu jednostki zaczynało decydować indywidualne osiągnięcie. Tak pomyślane badania powinny pokazać jakie były społeczne i polityczne konsekwencje nowych haseł głoszących dostępność wszelkich karier dla uzdolnionych, które w gruncie rzeczy oznaczały, że każdy ma równą szansę zostać nierównym. Dotychczasowe badania nie wyjaśniły w jakiej mierze tradycyjne elity zdołały się dostosować do nowych zasad rekrutacji elit według norm merytokratycznych, opartych na wykształceniu i kwalifikacjach, jakie zaczęły się kształtować wraz z głębokimi przemianami ekonomicznymi i politycznymi w XVIII w.²

Niemiecki historyk Harmut Kaelble sądzi, że bezpośredni wpływ oświaty na mobilność społeczną bywa przeceniany. Uprzemysłowienie pociągało wprawdzie za sobą przekształcanie się struktury społeczeństwa, ale nie powodowało automatycznie awansu w hierarchii społecznej. Powołując się na szczegółowe badania amerykańskie, podkreśla, że i w Stanach Zjednoczonych, uchodzących za kraj wielkich możliwości, tylko do 15% dzieci robotników przemysłowych przechodziło do zajęć nie związanych z pracą fizyczną. Rewolucja przemysłowa w Anglii odsunęła plebejuszy od uniwersytetów. W XVI w. stanowili oni 55% ogółu studentów w Oxfordzie, w 1760 r. — 17%, a w 1810 r. zaledwie 1%³. Zdaniem tego autora tylko niewielki odsetek robotników niemieckich miał takie możliwości kształcenia swoich dzieci, które ułatwiały zmianę miejsca w społecznej hierarchii. Bariere awansu stanowiła obok względów ekonomicznych również mentalność robotników, która nakazywała w pierwszej kolejności troskę o bezpieczeństwo socjalne rodziny robotniczej na przykład o własny dom oraz walkę o prawa polityczne i pomyślność ekonomiczną całej klasy robotniczej.

Dyplomy ukończenia szkoły średniej i wyższej były niezbędnym warunkiem ruchliwości pionowej, ale nie jedynym. Dostęp bowiem do tych szkół zależał bowiem często od usytuowania w hierarchii społecznej oraz od przywileju materialnego i przywileju wykształcenia rodziców. Począwszy od XIX stulecia wszystkie tzw. lepsze szkoły bywały dostępne nie tylko dla posiadających odpowiednie środki finansowe, lecz i dla dzieci urzędników państwowych, nauczycieli szkół średnich oraz intelektualistów. Badania nad wybranymi kolegiami francuskimi w drugiej połowie XVIII w. wykazały znikomą ich rolę

² *Ibidem*, oraz K. J a r a u s c h, *Higher education and social change. Some comparative perspectives* [w:] K.H. J a r a u s c h (red.), *The transformation of higher learning 1860–1930*, Stuttgart 1982.

³ H. K a e l b l e, *Historische Mobilitätsforschung*, Darmstadt 1978.

w stymulowaniu mobilności społecznej⁴. Zapoczątkowana przez Napoleona polityka oświatowa, w wyniku której szkoła średnia i wyższa została ściśle podporządkowane władzy państwowej, otwierała drogę do karier dla utalentowanej młodzieży ze średnich i niższych warstw społecznych. Napoleon starał się zintegrować system oświatowy nie tylko ze strukturą polityczną i biurokratyczną państwa, lecz i ze stratyfikacją społeczną. Do tego celu miała prowadzić merytokratyczna selekcja, preferująca elitę, legitymującą się dyplomami, poświadczającymi wysokie kwalifikacje, a nie tradycyjne elity społeczne⁵. Kanadyjski historyk Patrick J. Harrigan dowiódł, że blisko 50% absolwentów prowincjonalnych liceów i kolegów francuskich z lat 1860–1866 stanowili synowie chłopów, sklepikarzy, niższych urzędników i robotników. Dane te obejmują szkoły prowincjonalne, utrzymywane przez władze komunalne, które nie miały tak elitarnego charakteru jak licea w wielkich miastach, zwłaszcza w Paryżu. Pod względem klienteli francuska szkoła średnia była bardziej demokratyczna niż system społeczny i polityczny⁶. Dziewiętnastowieczny system szkolny we Francji, ułatwiając awans społeczny jednostkom nie burzył jednak stabilności społeczeństwa, w którym zawód przechodził najczęściej z ojca na syna. Wśród myślicieli pedagogicznych omawianej epoki dominował pogląd, że większość dzieci powinna dziedziczyć zawód swoich rodziców, a więc nie piąć się wyżej. Szkoła średnia filtrowała więc nową laicką elitę i ten system był w teorii merytokratyczny, lecz w praktyce bywał często dziedziczny⁷. Dla zamożnej klasy średniej wartość liceów dających wykształcenie klasyczne wyrażała się w legitymowaniu jej pozycji społecznej, opartej przede wszystkim na bogactwie⁸. Licea przystosowywały nową klasę średnią do istniejących wzorów społecznych i zaszczepiały jej tradycyjne wartości uznawane przez dotychczasowe elity⁹. Licea oraz szkoły wyższe jako instytucje cieszące się prestiżem były szczególnie cenione przez te grupy społeczne, którym groziła deklasacja, jak na przykład drobna szlachta, której wysokie aspiracje edukacyjne są nam tak dobrze znane z dziejów Polski. Problem ten zilustrował francuski historyk i socjolog Victor Karady na przykładzie słynnej paryskiej Ecole Normale Superieure założonej w 1794 r.,

⁴ Por. W. Frijhoff, D. Julia, *École et société dans la France d'ancien régime*, Paris 1975.

⁵ M. Vaughan, M.S. Archer, *Social conflict and educational change in England and France 1789–1848*, Cambridge 1971, s. 190–193.

⁶ P.J. Harrigan, *Mobility, elites and education in French society of the Second Empire*, Waterloo (Ontario), 1980, s. 13–18.

⁷ *Ibidem*, s. 134–151.

⁸ F. Ringer, *On segmentation in modern european educational systems: The case of French secondary education 1865–1920* [w:] D.K. Müller, F. Ringer, B. Simon, *The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction 1870–1920*, Cambridge 1987, s. 58–86.

⁹ R. Anderson, *Secondary education in mid nineteenth-century France: Some social aspects*, „Past and Present”, 1971, nr 53, s. 144; W.D. Halls, *Society, school and progress in France*, Oxford 1965, s. 116–122.

a w czasach dzisiejszych nadal zaliczanej do najbardziej ekskluzywnych szkół wyższych. Przez dłuższy czas kształciła ona nauczycieli liceów i profesorów szkół wyższych tak w zakresie nauk humanistycznych, jak i ścisłych. W pierwszym okresie zapelniali ją przedstawiciele uboższej drobnej szlachty, klasy średniej i drobnego mieszczaństwa oraz synowie profesorów szkół średnich i wyższych. Gdy po 1870 r. wzrósł prestiż zawodów akademickich w społeczeństwie m.in. dzięki zacieśniającym się związkom ludzi nauki z polityką dominujący element w omawianej uczelni stanowić będą studenci wywodzący się z rodzin, w których ojcowie mieli wyższe wykształcenie¹⁰.

Nieco odmienna była funkcja niemieckich szkół średnich i wyższych w stymulowaniu mobilności społecznej. W początkach XIX wieku w wielu szkołach posiadających jeszcze dość elastyczną strukturę organizacyjną uczyła się młodzież z różnych warstw społecznych, między innymi ze środowiska rzemieślniczego. Filozofia niemieckiego Oświecenia odrzucała utylitaryzm i proponowała ideał wykształcenia, zakładający moralne i intelektualne doskonalenie się jednostki (Bildung). Zgodnie z tą filozofią szkoła powinna być dostępna dla wszystkich, gdyż każdy człowiek ma prawo do rozwijania własnych uzdolnień¹¹. „Tylko jedna szkoła dla ludzkości” pisał w 1812 r. uczeń Kanta Reinhold Bernhard Jachmann, a głównym celem tej szkoły ma być „doskonalenie ludzkiej natury” (Perfektibilität der Menschennatur)¹². Jednakże liczba szkół ogólnokształcących, dostępnych dla różnych warstw społecznych, zaczęła się szybko kurczyć, a ich miejsce zajmowały gimnazja o profilu neohumanistycznym, podlegające władzom państwowym, których nauczyciele jako funkcjonariusze państwowi cieszyli się społecznym prestiżem. Nowa organizacja tych szkół i jednolite programy nauczania oraz egzaminy maturalne, które od 1834 r. zaczęły zastępować egzaminy wstępne do szkół wyższych uczyniły z nich instytucje bardziej elitarne¹³.

Nowe gimnazja, których podstawą programową były języki i kultura klasyczna zyskały rychło popularność, gdyż otwierały drogę do elity społecznej i do elity władzy, do korpusu oficerskiego i do wielu innych stanowisk, do których dostęp był uzależniony od egzaminów państwowych¹⁴. Garnęła się więc

¹⁰ V. Karady, *Scientists and class structure: Social recruitment of students at the parisian Ecole Normale Supérieure in the nineteenth century*, „History of Education”, 1979, nr 2, s. 99–100.

¹¹ Por. U. Herrmann, *Die Kodifizierung burgerlichen Bewusstsein in der deutschen Spätaufklärung* [w:] U. Herrmann (red.), *Die Formierung der burgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert*, Weinheim-Basel 1982.

¹² M. Kraul, *Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler*, Göttingen 1980, s. 29–31.

¹³ K.-E. Jeismann, *Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1878–1817*, Stuttgart 1974, s. 79–82; M. Sturmer, *Das ruhelose Reich. Deutschland 1866–1918*, Berlin 1983, s. 134–137.

¹⁴ Szerzej pisze o tym F.K. Ringer, *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandraine 1890–1933*, Stuttgart 1983.

do nich młodzież z rodzin urzędników państwowych, w tym nauczycieli szkół średnich i wyższych, synowie właścicieli ziemskich oraz przemysłowców. Trafiały tam również dzieci ze środowisk uboższych.

Zachodnioniemiecki historyk Detlef K. Müller dowiódł, że w miarę jak system szkolny zaczął się wyraźnie różnicować, załamywała się funkcja szkoły jako promotora ruchliwości społecznej. Wytworzyła się wówczas cała mozaika szkolna (np. Volksschule, Bürgerschule, Realschule, Pro-Realgymnasium, Realgymnasium, Progymnasium, Gymnasium), której zadaniem była nie zmiana struktury społecznej, lecz reprodukcja określonych klas i grup społeczno-zawodowych. W latach osiemdziesiątych XIX w. władze próbowały odsunąć od gimnazjów młodzież z warstw niższych m.in. przez zaostrzenie egzaminów wstępnych i podwyżki opłat za naukę, a ponadto przez szeroką propagandę rzekomego zjawiska nadprodukcji inteligencji i pojawienia się „inteligentckiego proletariatu”¹⁵. Widmo proletaryzacji miało odstraszyć drobne mieszczaństwo i warstwę robotniczą, miało też stanowić psychologiczną barierę dla aspiracji oświatowych w państwie, które formalnie gwarantowało każdemu dostęp do szkoły średniej i wyższej. Innego rodzaju barierą miała być upowszechniana teza o braku predyspozycji do pewnego rodzaju wykształcenia u młodzieży wywodzącej się z klas niższych¹⁶. Dodajmy, że o rzekomej nadprodukcji inteligencji głośno rozprawiano w latach osiemdziesiątych we Francji, w Rosji, a także w autonomicznej Galicji.

W odróżnieniu od Prus i Francji w Anglii władza państwowa nie zajmowała się ani organizowaniem, ani utrzymywaniem szkół. Szkoły elementarne, utrzymywane przez kościoły i instytucje filantropijne służyły tylko ubogim. Arystokracja korzystała ze starych szkół fundacyjnych (public schools) jak Winchester (powstała w 1382 r.) czy Eton (zał. w 1440 r.). Nie było więc w Anglii ani stałych kategorii szkół, ani jednolitych programów nauczania ani też państwowych świadectw szkolnych¹⁷. W wyniku rewolucji przemysłowej powstała bogata klasa średnia, która szybko uzyskała pełne uprawnienia polityczne i kulturalne równające ją z warstwą arystokratyczną. Zdobyła więc dostęp do uniwersytetów, do elitarnych „public schools” oraz do rozwijających się prężnie od 1868 r. subsydiowanych przez państwo średnich szkół ogólnokształcących (grammar

¹⁵ Por. D.K. Müller, *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*, Göttingen 1977.

¹⁶ D.K. Müller, *The qualifications crisis and school reform in late nineteenth-century Germany*, „History of Education”, 1980 nr 4; tegoż: *The process of systematisation: The case of German secondary education* [w:] D.K. Müller, F. Ringer, B. Simon, *The rise of the modern educational system...*; J.C. Albisetti, *Secondary school reform in imperial Germany*, Princeton 1983, s. 98–102.

¹⁷ B. Simon, *Systematisation and segmentation in education. The case of England* [w:] D.K. Müller, F. Ringer, B. Simon, *The rise of the modern educational system...*, s. 88–91. Por. też: B. Simon, *The two nations and the educational structure 1780–1870*, London 1974.

schools)¹⁸. Do tych szkół zaczęły też docierać w czasach późniejszych coraz większe szeregi młodzieży wywodzącej się z rodzin robotniczych¹⁹. Nowa szkoła średnia — pisał Stanisław Rychliński — dająca swoim wychowankom pewnego rodzaju surogat wykształcenia elitarnego jest ważnym czynnikiem ujednoczenia społeczeństwa, gdyż „wprowadza młodzież z drobnego mieszczaństwa i z warstwy robotniczej do świata kulturalnego warstwy średniej”²⁰. System stypendiów oraz zwolnienia od opłat sprawiały, że po 1918 r. ponad 41% ogółu studentów szkół wyższych stanowili absolwenci subsydiowanych grammar schools²¹.

Szkolnictwo w carskiej Rosji miało w myśl ogólnych założeń politycznych strzec stanowego układu społeczeństwa, ale zadań tych wypełnić nie mogło, gdyż samo musiało się poddać oddziaływaniu tych procesów społecznych, jakie niósł rozwój kapitalizmu oraz ekspansja terytorialna, stwarzająca zapotrzebowanie na nowe kadry, głównie urzędnicze. W rezultacie tego stanu rzeczy wbrew oficjalnej polityce skład społeczny młodzieży gimnazjalnej i uniwersyteckiej ulegał wyraźnej demokratyzacji, mimo że słynny okólnik ministra oświaty Iwana D. Dielanowa z 1887 r. zakazywał przyjmowania do gimnazjów dzieci „kucharek i stangretów”²². O ubóstwie studiującej młodzieży świadczyło i to, że wielka jej część otrzymywała stypendia lub była zwalniana całkowicie od opłat. Wykształcenie stawało się w drugiej połowie XIX w. niezbędnym warunkiem utrzymania pozycji w aparacie władzy bądź awansu społecznego, gdyż zapewniało rangi, order i pieniądze²³. Spis ludności carskiego imperium z 1897 r. wykazał, że wśród osób posiadających wyższe wykształcenie 75% legitymowało się szlacheckim rodowodem, ponad 20% mieszczańskim, a 3,8% — wiejskim. Wśród absolwentów gimnazjów ze środowisk mieszczańskich i wiejskich wywodziło się łącznie blisko 40% ogółu osób tej kategorii. Wykształcenie torowało im drogę do różnych stanowisk państwowych m.in. w centralnej administracji. W końcu XIX w. ponad połowę stanowisk w ośmiu największych ministerstwach i centralnych urzędach zajmowały osoby (w liczbie 73003), które ze względu na swoje pochodzenie nie miały do tego formalnego prawa²⁴.

¹⁸ H. Steedman, *Defining institutions: The endowed grammar school and the systematisation of English secondary education* [w:] D.K. Müller, F. Ringer, B. Simon, *The rise of the modern educational system*, s. 112–125. Por. też: S. Rychliński, *Wybór pism*. Opracował P. Wójcik, Warszawa 1976, s. 42–43.

¹⁹ W 1913 r. synowie robotników stanowili już 20% ogółu uczniów grammar schools. D. Reeder, *The reconstruction of secondary education in England, 1869–1920* [w:] D.K. Müller, F. Ringer, B. Simon, *op.cit.*, s. 148.

²⁰ S. Rychliński, *Wybór pism*, s. 45–46.

²¹ *Ibidem*, s. 37 oraz B. Simon, *The politics of educational reform 1920–1940*, London 1974.

²² A.I. Piskunow (red.), *Oczerki istorii szkoły i pedagogiczeskoj mysli narodow SSSR. Wtoraja połowina XIX w.*, Moskwa 1976, s. 121–122.

²³ J. Miąso, *Szkolnictwo carskiej Rosji w świetle historiografii amerykańskiej i brytyjskiej*, „Rozprawy z dziejów oświaty” 1992, t. XXXV.

²⁴ A.I. Piskunow, *Oczerki...*, s. 547, 557.

Na gruncie polskim badania nad rolą edukacji w procesach przekształceń społecznych należą do bardzo zaniedbanych. Poświęcają im nieco uwagi historycy inteligencji oraz badacze historii chłopstwa. Nie budziły większego zainteresowania dociekania nad drogami szkolnymi młodzieży z różnych klas i warstw społecznych, ich aspiracjami oświatowymi i drogami ich urzeczywistniania. Historycy oświaty ograniczają zwykle swoje zainteresowania do rekonstrukcji społecznego składu uczniów wybranych szkół średnich i słuchaczy szkół wyższych. Szkoła średnia i wyższa na ziemiach polskich w czasie zaborów w niewielkim stopniu przygotowywała kadry biurokracji państwowej, jak to miało miejsce w Anglii, Niemczech, Francji czy Rosji, ale produkowała przecież specyficzny rodzaj inteligencji, wywodzącej się z różnych warstw społecznych. Badania nad społeczeństwem Drugiej Rzeczypospolitej, prowadzone głównie przez Janusza Żarnowskiego, zawierają wiele cennych inspiracji dla historyków oświaty, wskazując m.in. na możliwość badania różnych warstw społecznych pod kątem ich dostępu do wykształcenia, a także kształtowania własnego podsystemu edukacyjnego²⁵. Publikacje Mariana Falskiego obrazujące skład społeczny klienteli szkolnej ukazują formy i zasięg społecznej selekcji, jaka dokonywała się w szkole. Podobny walor mają różnorodne studia Instytutu Spraw Społecznych²⁶. Cennym wkładem w poznanie społecznych uwarunkowań dostępu do wykształcenia w latach 1918–1939 jest książka Stanisława Mauersberga, ukazująca funkcjonowanie drabiny szkolnej²⁷.

Jedynym polskim historykiem, który wniósł oryginalny wkład do badań nad mobilnością społeczną jest Mieczysław Adamczyk, autor wielu rozpraw poświęconych wsi i edukacji dzieci chłopskich oraz pionierskiego studium książkowego pt. *Edukacja a awans społeczny plebejuszy 1764–1848, poświęconego Galicji w okresie przeduwłaszczeniowym*²⁸. Przeprowadził w niej autor analizę dróg awansu społecznego plebejuszy z Galicji zachodniej, opierając się na opracowanej przez siebie kartotece uczniów plebejskich w szkołach ponadelementarnych, obejmującej blisko 4200 nazwisk. Dodajmy, że do plebejuszy zaliczył autor wyłącznie osoby, których rodzice trudnili się pracą fizyczną. Na podstawie wspomnianej kartoteki, opartej na wieloletnich poszukiwaniach w archiwach państwowych, kościelnych i prywatnych, polskich i zagranicznych omówił uwarunkowania decyzji o dalszej nauce synów plebejskich, głównie chłopskich, przebieg ich karier szkolnych oraz późniejszych rolach, jakie pełnili w zawodach inteligenckich, bardzo często jako duchowni. Autor uzasadnił swoją

²⁵ Por. J. Żarnowski, *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939*, Warszawa 1973.

²⁶ M. Falski, *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1937. Por. też: *Młodzież sięga po pracę*, Warszawa 1938.

²⁷ Por. S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w drugiej Rzeczypospolitej. Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988.

²⁸ M. Adamczyk, *Edukacja a awans społeczny plebejuszy 1764–1848*, Wrocław 1990 oraz: *Szkoły pijarskie w Podolinie i ich związki z Polską 1643–1848*, Wrocław 1995.

teżę, że ani gęstość sieci szkolnej, ani nawet stopień zamożności nie miały decydującego znaczenia dla zainteresowania włościan edukacją swoich synów. Większą rolę odgrywały w tym względzie położenie społeczno-prawne, stopień zależności od dworu i zakres wolności osobistej. Ogromna większość młodzieży chłopskiej kształcącej się w szkołach ponadelementarnych pochodziła z terenów objętych rentą czynszową, gdzie powiązania ludności z rynkiem towarowym i kontakty z szerszym światem były większe, a opuszczenie wsi łatwiejsze. Dotyczyło to m.in. obwodu wadowickiego i sądeckiego. Z obliczeń dokonanych przez autora wynika, że blisko 75% badanej młodzieży kształciło się poza Galicją, głównie na Spiszu, na przykład w Podolinie i w innych szkołach węgierskich oraz na Śląsku austriackim. Szerszy napływ w drugiej połowie XIX w. młodzieży chłopskiej do galicyjskich szkół średnich uruchomił mechanizm awansu społecznego przez wykształcenie, dzięki któremu młodzież chłopska docierała do uniwersytetów na skalę nie znaną w zachodniej Europie. Krakowski historyk Andrzej K. Banach ustalił ostatnio, że w latach 1860–1918 na Uniwersytecie Jagiellońskim studiowało łącznie 4060 osób wywodzących się z rodzin chłopskich²⁹.

Teoretyczne badania współczesnych angielskich i amerykańskich socjologów wychowania poświęcone problematyce przegrupowań społecznych w społeczeństwach przemysłowych poszerzają naszą wiedzę o tych procesach, ustalają ich typologię, uściślają wreszcie stosowaną terminologię. I tak profesor socjologii Ralph H. Turner wyróżnia dwa rodzaje ruchliwości społecznej: popieraną (sponsored mobility) i konkursową (contest mobility). Pierwsza odbywa się drogą rekrutacji nowych członków do istniejącej elity dzięki uzyskanemu poparciu, jak to ma miejsce przy wejściu do prywatnego klubu, wynikającemu z przeświadczenia, że kandydat wyróżnia się odpowiednimi zaletami. Druga droga wiedzie przez otwarty konkurs, którym rządzą zasady fair play. Ważną rolę w urzeczywistnianiu ruchliwości pierwszego rodzaju odgrywały angielskie „public schools”, które w XIX w. nadawały status elity przedstawicielom nowej klasy przemysłowej. Podobną rolę odgrywały „grammar school” w stosunku do warstwy średniej³⁰. Dopływ do elit na drodze rywalizacji był, zdaniem cytowanego autora, bardziej popularny w Stanach Zjednoczonych. Inny autor stwierdza, że wszystkie społeczeństwa muszą organizować i nadzorować cały proces selekcyjny, na który składają się cztery problemy: kształcenie, selekcja, rekrutacja albo dobór oraz regulowanie ambicji. Kształcenie obejmuje cały proces zdobywania odpowiedniego wykształcenia, a także manier typowych dla

²⁹ Por. A.K. Banach, *Młodzież chłopska na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1860/61–1917/18*, Kraków 1997.

³⁰ R.H. Turner, *Sponsored and contest mobility and the school system* [w:] E. Hopper (red.), *Readings in the theory of educational systems*, London 1971 oraz P. Bourdieu, *Systems of education and systems of thought*; *op.cit.*

statusu społecznego osiąganego dzięki wykształceniu. Skuteczność i efektywność procesu kształcenia – twierdzi Earl Hopper, zależy od skuteczności i efektywności procesów selekcji. Kulminacyjnym punktem selekcji jest rekrutacja albo dobór do określonych stanowisk i zawodów, dających lepsze lub gorsze przywileje ekonomiczne i społeczne. Najtrudniejszym zadaniem w całym procesie selekcji jest regulowanie ambicji przez ocenę uzdolnień³¹.

Masowa publiczna szkoła średnia i wyższa w Stanach Zjednoczonych nie zaspokaja ambicji ludzi sukcesu, którzy dla podtrzymania uprzywilejowanych pozycji dla swoich dzieci kształcą je coraz częściej w elitarnych szkołach prywatnych, często wzorowanych na angielskich „public schools”. Amerykański historyk Willis Rudy pisze, że od czasów Franklina i Jeffersona aż po połowę XX stulecia, Amerykanie nie przestali wierzyć, że idea równych szans dla każdego w rozwijaniu swoich uzdolnień oraz równych szans w ubieganiu się o zajęcie odpowiedniego miejsca w społeczeństwie jest tylko marzeniem³².

³¹ E. Hopper, *Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non-mobility in industrial societies: A theoretical discussion*. *Op.cit.*, s. 295–297.

³² W. Rudy, *Schools in an age of mass culture. An exploration of selected themes in the history of twentieth-century American education*, Englewood Cliffs, N.J. 1965.