

Zaufanie społeczeństwa do edukacji w Polsce i w krajach europejskich

ZBIGNIEW SAWIŃSKI*

Zaufanie do edukacji ma swoje źródło w przekonaniach o prawomocności władzy. Teoretyczne uzasadnienie tej zależności sformułował David Easton w latach 60. XX w., zaś empirycznego potwierdzenia doczekała się ona dopiero obecnie, dzięki wynikom Europejskiego Sondażu Społecznego. Badanie to dowiodło, że wpływ przekonań o legitymizacji władzy na zaufanie do edukacji kształtuje się niejednakowo w różnych krajach. Tam, gdzie system szkolny cechuje się decentralizacją i autonomicznością, rodzice oceniają edukację pod kątem jakości szkół w najbliższym sąsiedztwie, przez co w tych krajach zaufanie do edukacji jest względnie niezależne od poparcia dla struktur ogólnopaństwowych. Natomiast w krajach, w których edukację uważa się za agendę systemu władzy, podporządkowaną celom politycznym, ocenia się ją tak samo jak inne instytucje państwa. Europejski Sondaż Społeczny dostarcza też wniosków na temat indywidualnych czynników decydujących o zaufaniu do edukacji. Okazuje się, że zajmowanie wysokiej pozycji społecznej – w tym uzyskanie wysokiego wykształcenia – nie sprzyja pozytywnej ocenie edukacji. Polska, na tle krajów europejskich, wyróżnia się wyraźną nadwyżką zaufania do edukacji wobec oceny rządu, demokracji i gospodarki. Zarazem w Polsce nadzwyczaj silnie ujawnia się negatywna ocena edukacji przez ludzi wykształconych. W artykule podjęto próbę wyjaśnienia tego dość nieoczekiwanego zjawiska

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, zaufanie społeczne, legitymizacja, Europejski Sondaż Społeczny

Od społecznego zaufania do instytucji państwa zależy powodzenie strategii stymulujących rozwój i budujących dobrobyt społeczeństw (Coleman, 1990). W przypadku edukacji stwierdzenie to nabiera szczególnej wagi. Stworzenie społeczeństwa wiedzy jest jednym z ważniejszych celów krajów rozwiniętych, zaś w Unii Europejskiej stanowi cel priorytetowy. Dlatego tak znaczne środki wydaje się na badania, których celem jest określenie

sposobu, w jaki edukacja przekłada się na pomyślny rozwój jednostek i całych społeczeństw. Za wnioskami z tych badań podążają reformy edukacyjne. Powodzenie tych wszystkich działań zależy od tego, na ile społeczeństwo obdarza zaufaniem instytucje systemu edukacji. Zaufanie w tej sferze oznacza nie tylko bierne przyzwolenie dla określonej polityki edukacyjnej, lecz również – a może przede wszystkim – wsparcie jej celów przez jednostki, środowiska lokalne, czy całe warstwy społeczne. Z kolei

Opracowanie wykonane w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013, priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty). Polskie edycje

badania Europejski Sondaż Społeczny z lat 2002–2010 były finansowane z grantów Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

* Instytut Badań Edukacyjnych. E-mail: z.sawinski@ibe.edu.pl

brak zaufania prowadzi do sytuacji, w której społeczeństwo postrzega edukację jako jedną z platform realizacji przez władze swoich własnych interesów, które nie muszą być zbieżne z celami jednostek. Trudno wtedy oczekiwać od ludzi aktywnego angażowania się w sprawy edukacji.

Zaufanie do edukacji jest, przynajmniej w pewnej części, pochodną ogólnego zaufania do instytucji państwa, nazywanego też legitymizacją władzy (Domański i Rychard, 2010). Chodzi o to, na ile ludzie są przekonani o prawomocności instytucji organizujących ład w społeczeństwie, takich jak: wymiar sprawiedliwości, parlament, rząd, partie polityczne i politycy. Niekiedy wyodrębnia się zaufanie i poparcie dla samych zasad organizujących funkcjonowanie społeczeństw, takich jak demokracja czy ustrój gospodarczy. Badając te kwestie zauważono, że poszczególne kraje różnią się znacznie pod względem poparcia, jakim społeczeństwo obdarza wszystkie te instytucje. W Europie najwyższe poparcie stanowi od lat domeną krajów skandynawskich. Nieco niższe cechuje pozostałe kraje zachodnioeuropejskie, wyraźnie niższe kraje basenu Morza Śródziemnego, zaś zdecydowanie najniższe kraje Europy Środkowo-Wschodniej (Domański i Słomczyński, 2010; Roosma, Gelissen i van Oorschot, 2012).

Jeżeli istnieją związki między postrzeganiem edukacji a przekonaniem o prawomocności władzy, to pierwsze z tych zjawisk nie może być rozpatrywane z pominięciem drugiego. Zwłaszcza, że poszczególne kraje tak bardzo różnią się pod względem stopnia legitymizacji władzy. Dlatego konieczne jest odwołanie się do teorii, która wiąże oba zjawiska, a także potrzebne są dane empiryczne, pozwalające na porównanie różnych krajów jednocześnie w obu wymiarach. Tylko tą drogą można rozstrzygnąć, czy wysoka ocena edukacji stanowi przejaw

jej eksponowanego miejsca wśród społecznych wartości, czy też bierze się stąd, że społeczeństwo, darząc władzę pełnym zaufaniem, pozytywnie ocenia wszelkie przejawy jej działań.

Na początek rozpatrzmy problem relacji między zaufaniem do edukacji a poparciem dla instytucji systemu na szczeblu krajów. Jest to uzasadnione tym, że kraje europejskie znacząco różnią się pod względem stopnia legitymizacji władzy, co między innymi ma związek z poziomem ich rozwoju i dobrobytem obywateli. Dopiero na tym tle podejmujemy kwestię indywidualnych uwarunkowań zaufania do edukacji. Źródłem danych będą wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego (ESS, 2012). Pozwolą one ustalić, jakim zaufaniem darzy się edukację w różnych krajach Europy oraz jakie zmiany zaszły w latach 2002–2010.

Teoria

Dogodny punkt wyjścia do analizy mechanizmów kształtujących zaufanie do edukacji stanowi koncepcja zaproponowana przez jednego z klasyków badania stosunków politycznych – Davida Eastona (1965). Wyodrębnił on dwa rodzaje poparcia jednostek dla systemu władzy: określone (*specific support*) i uogólnione (*diffuse support*). Poparciem określonym jednostki obdarzają te sfery działań, które można oceniać pod kątem właściwego lub korzystnego sposobu ich realizowania przez władze lub wspólnoty. Poparcie określone zawsze dotyczy konkretnej, specyficznej sfery i ma w przeważającym stopniu charakter subiektywny, poparty osobistymi spostrzeżeniami i doświadczeniami. Natomiast poparcie uogólnione jest osadzone głębiej – w systemie norm i wartości społecznych. Jest ono wyrazem zaufania do systemu politycznego, które przejawia się w wewnętrznym przekonaniu jednostek, że władza jest sprawo-

wana w sposób właściwy, nawet wtedy, gdy towarzyszą temu liczne trudności. W tym sensie ktoś może uważać, że przesunięcie granicy wieku emerytalnego było słusznym posunięciem, tłumacząc sobie, że taka była konieczność i rząd nie miał wyjścia. Osobie takiej łatwiej pogodzić się z faktem, że reforma emerytalna odsunęła perspektywę jej własnej emerytury o kilka lat, a ponadto obniżyła wysokość świadczeń, na które będzie mogła liczyć w przyszłości. Inaczej wyglądałoby to w przypadku kogoś, kto kontestuje system sprawowania władzy i uważa, że każda decyzja rządu przynosi więcej strat niż korzyści. Zależność między poparciem uogólnionym i określonym działa także w drugą stronę. Gdy społeczeństwo dostrzega nadmiernie dużą liczbę sfer, w których działalność władz nie przynosi spodziewanych rezultatów, to stopniowo topnieje poparcie uogólnione (Kumlin, 2007; Sekuła, 2009).

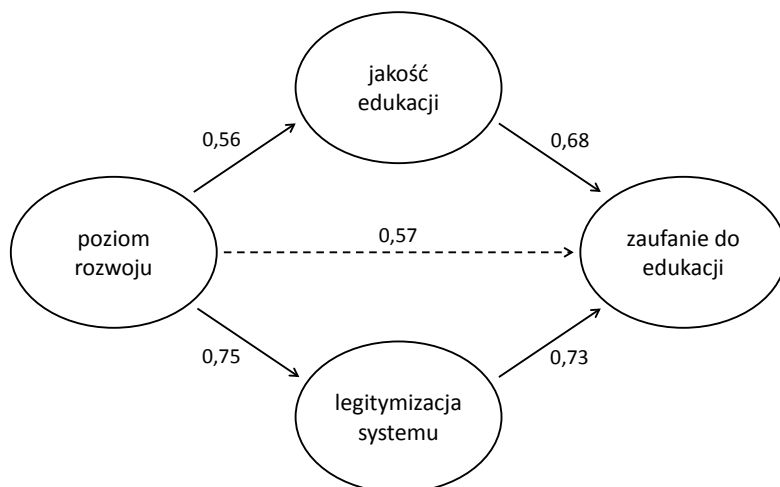
W artykule przyjmę założenie, że edukacja jest jednym z obszarów, których dotyczy poparcie określone. Można wtedy oczekiwać, że będzie pozytywnie oceniana w krajach o wysokim ogólnym poparciu dla systemu. I odwrotnie – w krajach, w których system polityczny cechuje się niskim poziomem legitymizacji, również edukacja powinna być oceniana negatywnie. Wynika to z faktu, że poparcie uogólnione odgrywa rolę nadrzędną wobec poparcia nazwanego określonym – zawężonego do poszczególnych obszarów polityki społecznej. Sformułuję to w postaci hipotezy, która w dalszych rozważaniach będzie odgrywać centralną rolę – zaufanie społeczeństwa do edukacji zależy w pierwszym rzędzie od stopnia legitymizacji systemu.

Należy zaznaczyć, że legitymizacja systemu, która w przyjętym modelu ma odgrywać rolę sprawczą, jest w znacznym stopniu pochodną poziomu rozwoju danego kraju, w wymiarach politycznym, gospodarczym

i społecznym. Istota tej zależności, potwierdzona w wielu badaniach (Svallfors, 2007; Newton i Montero, 2007; Domański i Słomczyński, 2010), jest w gruncie rzeczy dość przejrzysta. Dobrobyt obywateli oraz integracja wokół wspólnych celów sprzyja bowiem legitymizacji systemu (Putnam, 2008). Dlatego też zachodnie demokracje, zwłaszcza skandynawskie, chlubią się najwyższymi wskaźnikami legitymizacji władzy, zaś w krajach dopiero budujących ład społeczny przekonanie o „prawomocności” działania władz jest zinternalizowane dużo słabiej.

Rozwój cywilizacyjny ma również wpływ na jakość edukacji, chociażby z tego względu, że kraje bogatsze wydają na nią więcej. Prowadzi to do układu zależności przedstawionego na Rysunku 1. Rozwój i zamożność społeczeństwa (wyrażone za pomocą dochodu PKB) decydują nie tylko o legitymizacji systemu, lecz również o jakości edukacji, określonej w tym przypadku przez wyniki badania PISA. Nie ulega też wątpliwości, że jakość edukacji ma wpływ na sposób jej oceny. Wartość tej korelacji (0,68) jest niewiele niższa od korelacji między oceną edukacji a legitymizacją (0,73). Obu czynników mających wpływ na ocenę edukacji nie można jednak badać jednocześnie, ponieważ doprowadziłoby to do wyjaśnień redundantnych. Mają one bowiem wspólną przyczynę, którą jest poziom rozwoju danego kraju. Uwzględnienie w analizach obu tych czynników spowodowałoby, że ich oddziaływania uległyby przemieszaniu, tworząc węzeł nie do rozsupłania. W rezultacie doprowadziłoby to do trywialnego wniosku, że zaufanie do edukacji zależy w gruncie rzeczy od poziomu rozwoju kraju (zależność zaznaczona na Rysunku 1 linią przerywaną).

Dlatego w artykule uwagę skupimy na tym, na ile zaufanie do edukacji zależy od legi-



Rysunek 1. Korelacje między zmiennymi systemowymi w krajach europejskich.

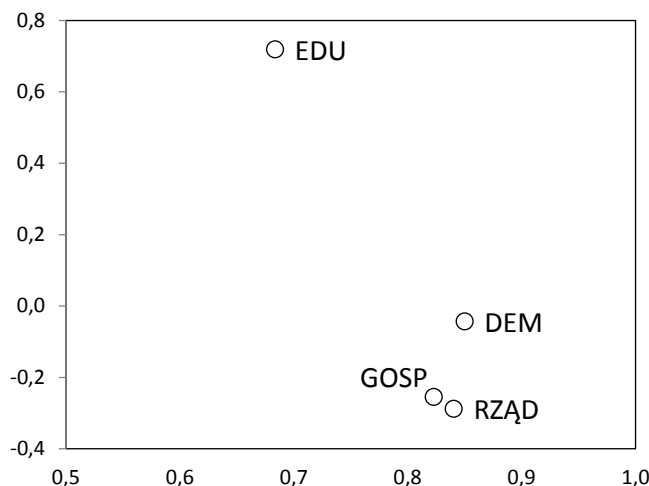
Uwagi: Uwzględniono kraje, które brały udział w Europejskim Sondażu Społecznym (ESS, 2012). Z badania tego pochodzą wskaźniki legitymizacji systemu oraz zaufania do edukacji (opis wskaźników w dalszej części artykułu). Za wskaźnik poziomu rozwoju przyjęto PKB per capita (World Bank, 2012), zaś za wskaźnik jakości edukacji wyniki badania PISA (*reading scale*) z 2009 r. (OECD, 2010).

tymizacji systemu, pomijając czynnik jakości edukacji. Będzie to zarazem testem, czy ramy teoretyczne zostały dobrane we właściwy sposób. Proponowane ujęcie nie wyklucza możliwości, aby w konstruowanych wyjaśnieniach odwoływać się do opinii na temat systemu szkolnego, do przekonań, na ile realizuje on swoje cele zgodnie z interesami jednostek i wspólnot, czy nawet do stereotypów, mających niekiedy źródło w doświadczeniach szkolnych sprzed wielu lat. Może to wzbogacić formułowane wyjaśnienia, zwłaszcza w sytuacjach napotkania na rozbieżności między stopniem legitymizacji systemu a zaufaniem do edukacji.

Dane

W analizach zostaną wykorzystane dane Europejskiego Sondażu Społecznego (ESS) z pięciu dotychczasowych rund tego badania, przeprowadzonych w latach 2002,

2004, 2006, 2008 i 2010 (ESS, 2012). Liczba krajów europejskich uczestniczących w kolejnych rundach wahała się od 21 do 28, lecz większość z nich, w tym Polska, uczestniczyła we wszystkich wymienionych. W każdej z nich zadawano pytanie o ocenę stanu edukacji w danym kraju. W polskiej wersji brzmiało ono: „Proszę powiedzieć, co ogólnie Pan/i sądzi o obecnym stanie kształcenia, edukacji w Polsce?”. Swoją ocenę badani wyrażali na 11-punktowej skali, od 0 do 10, gdzie 0 oznaczało „bardzo zły”, zaś 10 „bardzo dobry”. Sposób sformułowania pytania pozwala przyjąć, że odpowiedzi wyrażają nie tylko ocenę, lecz również stopień zaufania do edukacji. Nie jest to bowiem pytanie o ocenę konkretnych reform i rozwiązań w systemie edukacyjnym, zakładające wiedzę respondenta na ten temat, lecz prośba o wyrażenie ogólnej opinii. Pozytywną opinię można więc interpretować jako wyraz zaufania („nie znam szczegółów, lecz



Rysunek 2. Współrzędne w dwóch pierwszych wymiarach analizy czynnikowej dla ocen: edukacji, gospodarki, rządu i demokracji. Europejski Sondaż Społeczny 2010.

Uwagi: Analiza przeprowadzona na danych indywidualnych po połączeniu wszystkich krajów badanych w 2010 r. Liczebność łącznej próby wyniosła 50 872. Pierwszy wymiar wyjaśnia 64,4%, zaś drugi 16,7% zmienności całkowitej (w sumie 81,1%).

uważam, że edukacja działa dobrze”), natomiast negatywną jako jego brak („jest źle niezależnie od tego, co władze konkretnie robią w sprawach edukacji”).

Dane ESS zawierają również oceny innych instytucji, co umożliwia skonstruowanie indeksu legitymizacji systemu. Do tego celu wybrałem trzy pytania, które zadawano we wszystkich rundach. Dotyczą one ocen gospodarki, rządu i demokracji (por. Domański i Słomczyński, 2010). W polskim kwestionariuszu sformułowano je następująco: „Ogólnie biorąc, na ile jest Pan/i zadowolony/-a z obecnego stanu polskiej gospodarki?”; „A jeśli chodzi o obecny polski rząd, na ile jest Pan/i zadowolony/-a ze sposobu jego działania?”; „A ogólnie rzecz biorąc, w jakim stopniu jest Pan/i zadowolony/-a z funkcjonowania demokracji w Polsce?”. We wszystkich wymienionych pytaniach respondenci posługiwali się tą samą skalą ocen, od 0 do 10 punktów.

Oceny edukacji oraz trzech wymienionych instytucji są ze sobą skorelowane dodatnio. Dla danych z 2010 r. korelacje wyniosły od 0,393 do 0,695. Jest to adekwatne do oczekiwań, gdyż, zgodnie z przedstawioną teorią, oceny w każdym z tych wymiarów powinny odzwierciedlać uogólnione poparcie dla systemu. Konieczne jest więc rozstrzygnięcie, czy oceny edukacji cechują się wystarczającą specyfiką, aby mogły stanowić odrębny przedmiot rozważań. Argumentów przemawiających za takim wnioskiem dostarcza analiza czynnikowa (Rysunek 2). Oceny gospodarki, rządu i demokracji skorelowane są najsilniej, dlatego odpowiadające im na rysunku punkty tworzą klaster. Uzasadnia to połączenie tych trzech ocen we wspólny wskaźnik, odzwierciedlający uogólnione poparcie dla systemu. Wskaźnik ten został nazwany indeksem legitymizacji i określony jako średnia ocen gospodarki, rządu i demokracji. Analiza czynnikowa dowodzi również, że oceny edukacji cechują się zmiennością specyficzną (odpowiadający

im punkt jest na rysunku odseparowany od pozostałych), przez co można traktować je jako osobny przedmiot rozważań. Pozwala to zdefiniować miarę ocen edukacji „netto”, w postaci różnicy między podaną przez respondenta oceną edukacji a poziomem uogólnionego poparcia dla systemu. Średnie wartości wprowadzonych wskaźników dla krajów uczestniczących w badaniu w 2010 r. zostały zamieszczone w Tabeli 1.

Legitymizacja a zaufanie do edukacji w krajach europejskich

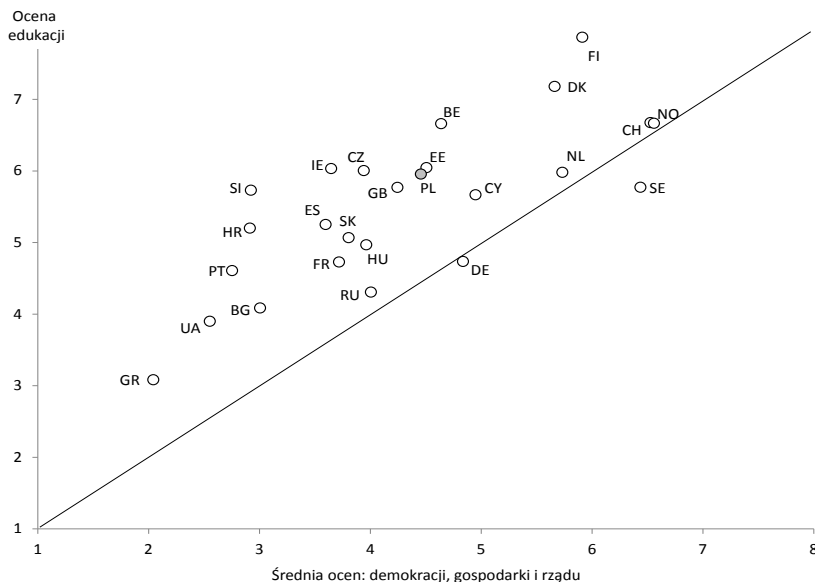
W myśl sformułowanej hipotezy, zaufanie do edukacji w poszczególnych krajach powinno w pierwszym rzędzie zależeć od uogólnionego poparcia dla systemu, czyli – w tym przypadku – od wypadkowej ocen demokracji, gospodarki oraz rządu. Wyniki zaprezentowane na Rysunku 3 oraz w Tabe-

Tabela 1

Wartości indeksu legitymizacji, średnie oceny edukacji oraz różnice między oceną edukacji a indeksem legitymizacji (oceny „netto”) w 25 krajach Europy. Europejski Sondaż Społeczny 2010

Kraje	Indeks legitymizacji	Kraje	Ocena edukacji	Kraje	Różnica (ocena „netto”)
Norwegia	6,56	Finlandia	7,87	Słowenia	2,79
Szwajcaria	6,53	Dania	7,18	Irlandia	2,37
Szwecja	6,44	Szwajcaria	6,68	Chorwacja	2,27
Finlandia	5,91	Norwegia	6,66	Czechy	2,05
Holandia	5,73	Belgia	6,66	Belgia	2,01
Dania	5,66	Estonia	6,05	Finlandia	1,95
Cypr	4,95	Irlandia	6,03	Portugalia	1,82
Niemcy	4,84	Czechy	6,00	Hiszpania	1,65
Belgia	4,64	Holandia	5,98	Estonia	1,52
Estonia	4,51	POLSKA	5,96	Dania	1,52
POLSKA	4,46	Szwecja	5,77	Wielka Brytania	1,51
Wielka Brytania	4,25	Wielka Brytania	5,77	POLSKA	1,46
Rosja	4,01	Słowenia	5,73	Ukraina	1,31
Węgry	3,97	Cypr	5,67	Słowacja	1,21
Czechy	3,94	Hiszpania	5,25	Grecja	1,05
Słowacja	3,81	Chorwacja	5,20	Francja	1,01
Francja	3,72	Słowacja	5,07	Bułgaria	1,01
Irlandia	3,65	Węgry	4,97	Węgry	0,95
Hiszpania	3,60	Niemcy	4,73	Cypr	0,75
Bułgaria	3,01	Francja	4,73	Rosja	0,30
Słowenia	2,92	Portugalia	4,61	Holandia	0,24
Chorwacja	2,91	Rosja	4,31	Szwajcaria	0,15
Portugalia	2,75	Bułgaria	4,08	Norwegia	0,10
Ukraina	2,55	Ukraina	3,90	Niemcy	-0,11
Grecja	2,04	Grecja	3,08	Szwecja	-0,68
Średnia	4,20	Średnia	5,38	Średnia	1,15

Wielkości wyrażone w punktacji na skali od 0 do 10, na której 10 oznacza najwyższą ocenę. Dane indywidualne uśrednione na poziomie krajów.



Rysunek 3. Indeks legitymizacji a ocena edukacji w 25 krajach. Europejski Sondaż Społeczny 2010.

Oznaczenia krajów: BE – Belgia, BG – Bułgaria, CH – Szwajcaria, CY – Cypr, CZ – Czechy, DE – Niemcy, DK – Dania, EE – Estonia, ES – Hiszpania, FI – Finlandia, FR – Francja, GB – Wielka Brytania, GR – Grecja, HR – Chorwacja, HU – Węgry, IE – Irlandia, NL – Holandia, NO – Norwegia, PL – Polska, PT – Portugalia, RU – Rosja, SE – Szwecja, SI – Słowenia, SK – Słowacja, UA – Ukraina.

li 1 skłaniają do wniosku, że prawidłowość taka zarysowuje się – jednak nie ma charakteru bezwarunkowego. Wysoka pozycja w obu wymiarach cechuje część krajów skandynawskich oraz Szwajcarię. Z kolei konsekwentnie niską pozycją cechują się dwa kraje obszaru śródziemnomorskiego – Grecja i Portugalia – oraz dwa kraje byłego bloku wschodniego: Ukraina i Bułgaria. Na tym tle większość krajów, w tym Polska, cechuje się przeciętnym poziomem legitymizacji, czemu towarzyszą przeciętne oceny edukacji. Korelacja między wskaźnikiem legitymizacji a oceną edukacji wyniosła 0,751.

Obok podobieństw występują również rozbieżności w obu ocenach. Ich analizę ułatwia przekątna na Rysunku 3, która oznacza sytuację, gdy edukację ocenia się tak samo, jak inne uwzględnione instytucje: demokrację, gospodarkę i rząd. Większość krajów leży powyżej

tej przekątnej, co świadczy o tym, że edukację ocenia się w nich lepiej niż instytucje mające kluczowe znaczenie dla systemu. Tylko jeden z 25 krajów znalazł się wyraźnie poniżej przekątnej. Krajem tym jest Szwecja. Oznacza to, że w Szwecji edukację ocenia się gorzej od innych instytucji demokratycznego państwa. Pięć kolejnych krajów leży blisko przekątnej. Są to: Norwegia, Szwajcaria, Holandia, Niemcy i Rumunia. W krajach tych edukację ocenia się podobnie jak inne instytucje.

Na tle instytucji kluczowych dla systemu, edukację najbardziej korzystnie ocenia się w Słowenii, a także w Irlandii, Chorwacji, Czechach, Belgii i Finlandii (zob. ostatnia kolumna Tabeli 1). Już samo zestawienie tych krajów prowadzi do przypuszczenia, że nadwyżka zaufania do edukacji może mieć w różnych krajach niejednakowe przyczyny. Słowenia i Irlandia to kraje, które doświad-

czyły kryzysu w większym stopniu niż inne, dlatego względnie wysoka ocena edukacji może mieć źródło w niskim poparciu dla systemu. Z kolei w Finlandii wysokie oceny edukacji mogą stanowić odzwierciedlenie jej wysokiej pozycji w systemie społecznych wartości. Wyniki ESS nie dają możliwości wnioskowania w przyczyny specyficzne dla poszczególnych krajów, ponieważ nie jest to badanie ukierunkowane na kwestie związane z postrzeganiem edukacji. Pozwalają natomiast poddać analizie zmiany w relacjach między ocenami edukacji oraz poparciem dla systemu w okresie 2002–2010. Jak się okaże, analiza taka pozwala lepiej zrozumieć przyczyny, dla których edukacja na tle legitymizacji systemu oceniana jest w jednych krajach lepiej, zaś w innych gorzej.

Dynamika zaufania do systemu i do edukacji w latach 2002–2010

Ze sformułowanej we wstępie hipotezy wynika, że zmiany w ocenach edukacji powinny być pochodną zmian w poparciu dla systemu. Jeśli społeczeństwo coraz wyższym zaufaniem darzy instytucje państwa, to coraz lepiej powinno oceniać edukację. I odwrotnie, jeśli nastąpi kryzys zaufania do systemu, to również edukacja powinna być oceniana gorzej. Nie należy jednak oczekiwać, że oba procesy okażą się w pełni zsynchronizowane. Jeśli, zgodnie z teorią Eastona, oceny edukacji są pochodną uogólnionego poparcia dla systemu, to powinny cechować się pewną inercją. Gdy nastąpi gwałtowne załamanie poparcia dla systemu, to oceny edukacji powinny obniżyć się dopiero po pewnym czasie.

Dane ESS obejmują okres od 2002 do 2010 r. Częściowo pokrywa się on z latami ogólnoswiatowego kryzysu gospodarczego, który dotknął również kraje Europy. Aby określić, na ile wpłynął on na zmiany w poparciu dla systemu, a w konsekwencji – na zmiany w zaufaniu do edukacji, posłużymy się trze-

ma miarami. Pierwszą jest współczynnik regresji liniowej, który pozwala określić tempo i kierunek zmian (ozn. b_{ed} dla edukacji i b_{sys} dla legitymizacji systemu). Ponieważ jednak zmiany te mogły mieć charakter wahań (np. poparcie dla systemu najpierw spadło, a następnie ponownie wzrosło), współczynnik regresji warto uzupełnić o miarę określającą stabilność obu wskaźników. Do tego celu posłużymy się przeciętnym odchyleniem od wartości średniej:

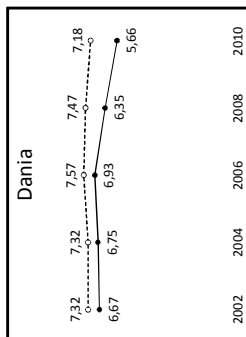
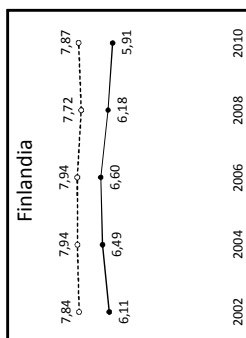
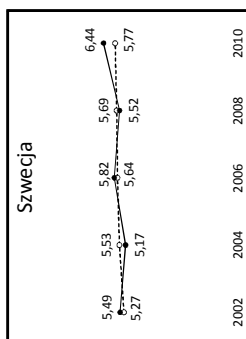
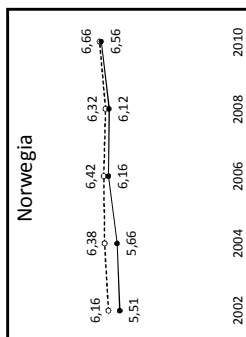
$$d = \frac{1}{k} \sum_{i=1}^k |o_i - \bar{o}|, \quad (1)$$

gdzie k jest liczbą rund badania ESS, w których dany kraj uczestniczył, o_i są ocenami w kolejnych rundach, zaś $\bar{o}$ oznacza średnią ocen dla wszystkich rund. Im bardziej oceny między rundami ulegają zmianom (są niestabilne), tym miara przybiera wyższe wartości. Dodatkowo, w celu określenia współbieżności zmian w zaufaniu do edukacji i w poparciu dla systemu zostanie wykorzystany współczynnik korelacji. Wartości wszystkich tych miar zostały przedstawione w Tabeli 2. Dodatkowo, na Rysunku 4 przedstawiono wyniki w formie graficznej. W obu prezentacjach kraje podzielono na cztery grupy geopolityczne. Podział ten będzie dogodny przy omawianiu rezultatów.

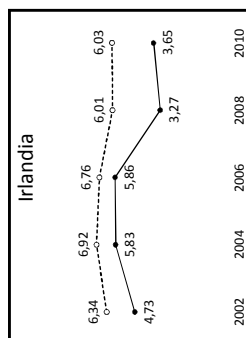
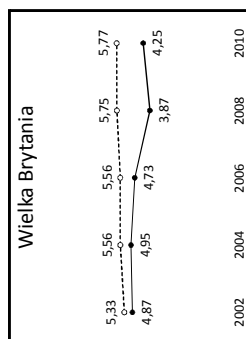
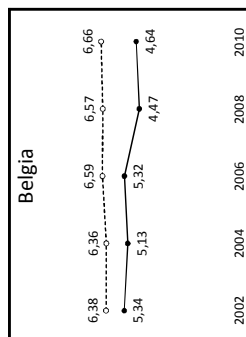
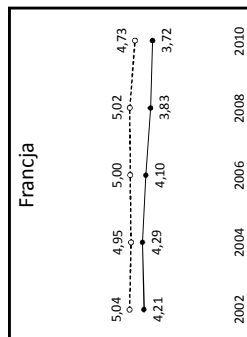
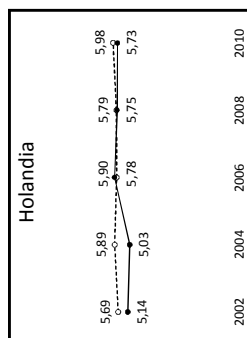
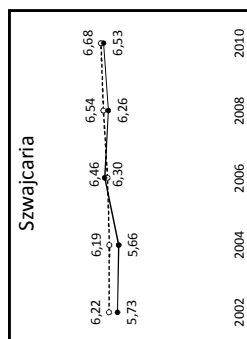
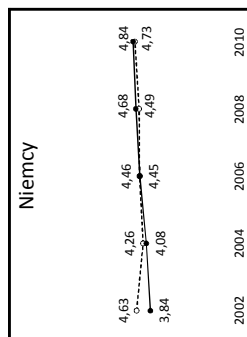
W pierwszej kolejności rozważmy stabilność ocen w czasie. W zasadzie we wszystkich krajach¹ poglądy na temat edukacji

¹ Z prawidłowości tej wyłamyują się jedynie dwa kraje: Rosja i Czechy (Tabela 2). Oba cechują się wyraźnie wyższą stabilnością ocen systemu, niż ma to miejsce w pozostałych krajach. W tym prawdopodobnie należy szukać przyczyny tego, że w Rosji zmienność ocen edukacji jest zbliżona do zmienności poparcia dla systemu, zaś w Czechach zmienność pierwszego wskaźnika wyraźnie przewyższa zmienność drugiego. Dane dla obu krajów są jednak niepełne, ponieważ nie zrealizowano w nich wszystkich pięciu rund ESS. Dlatego wniosek o ich specyfice objawiającej się stabilnym poparciem dla systemu należy traktować z pewną ostrożnością.

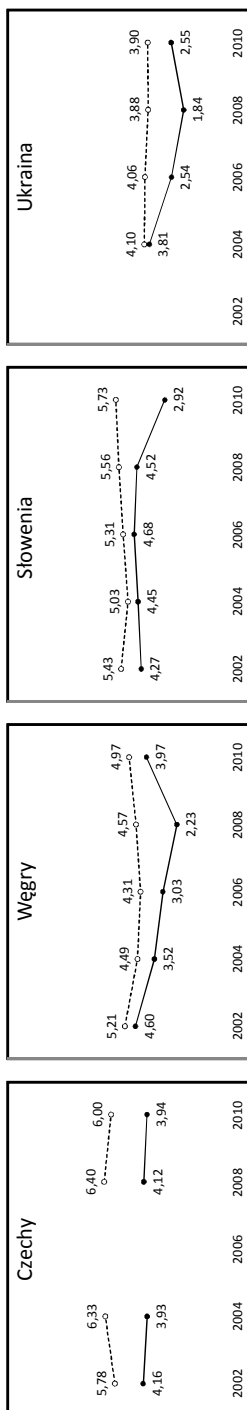
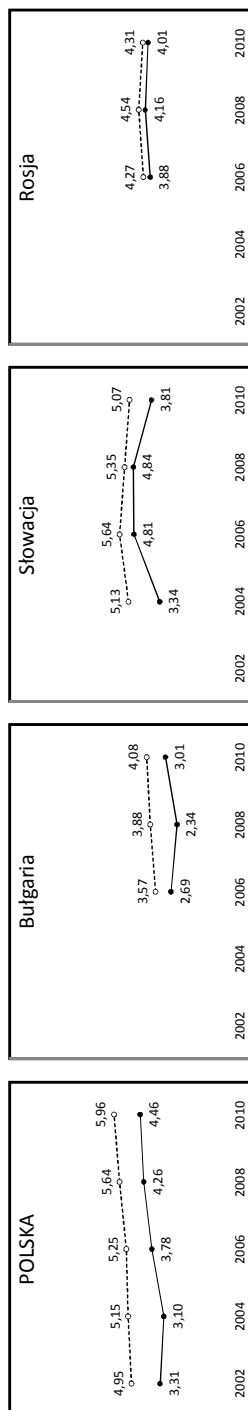
[A] Kraje skandynawskie



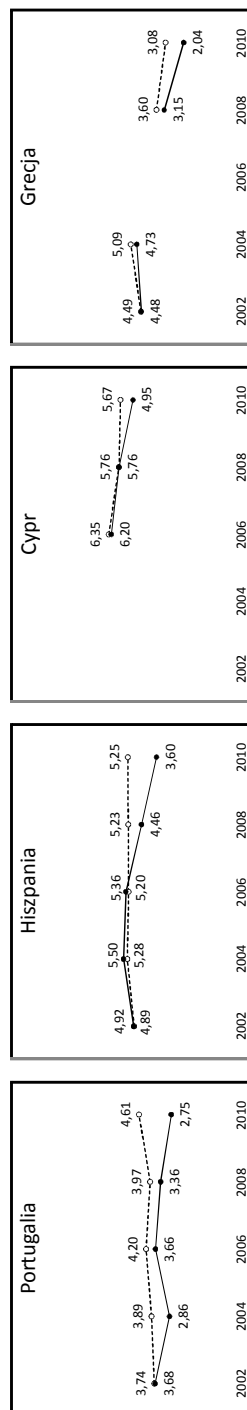
[B] Kraje Europy Zachodniej



[C] Kraje byłego bloku wschodniego



[D] Kraje śródziemnomorskie



Rysunek 4. Indeks legitymizacji (linia ciągła) oraz ocena edukacji (linia przerywana) w latach 2002–2010. Europejski Sondaż Społeczny 2002–2010.

Tabela 2

Wskaźniki zmian indeksu legitymizacji oraz ocen edukacji. Europejski Sondaż Społeczny 2002–2010

A. Kraje skandynawskie					
Kraj	d_{ed}	d_{sys}	b_{ed}	b_{sys}	$r_{ed,sys}$
Norwegia	0,12	0,33	0,10	0,26	0,88
Szwecja	0,14	0,35	0,12	0,22	0,60
Finlandia	0,07	0,23	-0,02	-0,07	0,57
Dania	0,12	0,37	-0,01	-0,24	0,70
Średnia	0,11	0,32	0,05	0,04	0,69
B. Kraje Europy Zachodniej					
Kraj	d_{ed}	d_{sys}	b_{ed}	b_{sys}	$r_{ed,sys}$
Niemcy	0,13	0,33	0,04	0,26	0,34
Szwajcaria	0,18	0,35	0,13	0,22	0,77
Holandia	0,09	0,34	0,05	0,19	0,16
Francja	0,09	0,20	-0,06	-0,14	0,60
Belgia	0,11	0,34	0,08	-0,21	-0,57
Wielka Brytania	0,13	0,38	0,11	-0,23	-0,80
Irlandia	0,34	0,97	-0,15	-0,47	0,98
Średnia	0,15	0,42	0,03	-0,05	0,21
C. Kraje byłego bloku wschodniego					
Kraj	d_{ed}	d_{sys}	b_{ed}	b_{sys}	$r_{ed,sys}$
Polska	0,33	0,46	0,25	0,34	0,92
Bułgaria	0,18	0,23	0,26	0,16	0,37
Słowacja	0,20	0,63	-0,05	0,14	0,83
Rosja	0,11	0,10	0,02	0,06	0,94
Czechy	0,24	0,10	0,05	-0,02	-0,27
Estonia	0,24	0,33	0,19	-0,08	-0,57
Węgry	0,30	0,67	-0,04	-0,26	0,77
Słowenia	0,19	0,50	0,11	-0,26	-0,67
Ukraina	0,09	0,56	-0,08	-0,45	0,79
Średnia	0,21	0,40	0,08	-0,04	0,35
D. Kraje śródziemnomorskie					
Kraj	d_{ed}	d_{sys}	b_{ed}	b_{sys}	$r_{ed,sys}$
Portugalia	0,26	0,37	0,18	-0,14	-0,50
Hiszpania	0,11	0,59	0,07	-0,37	-0,11
Cypr	0,28	0,46	-0,34	-0,62	0,84
Grecja	0,72	1,00	-0,43	-0,64	0,97
Średnia	0,34	0,60	-0,13	-0,44	0,30

cechują się większą stabilnością, niż ocena bardziej podstawowych instytucji systemowych. W krajach skandynawskich i w krajach Europy Zachodniej wahania indeksu legitymizacji są około trzykrotnie większe od wahań ocen edukacji. W krajach bloku wschodniego i w krajach śródziemnomorskich różnica ta jest w przybliżeniu dwukrotna (Tabela 2). Wniosek ten w pewnym sensie wzbogaca koncepcję Eastona, w myśl której należałoby raczej spodziewać się, że oceny systemu, mające charakter uogólniony i głębiej osadzone w świadomości, powinny być mniej narażone na wahania, niż oceny edukacji, mające charakter określony i w większym stopniu zależne od rzeczywistego stanu rzeczy. Jeśli jest odwrotnie, to oznacza, że ów rzeczywisty stan edukacji nie zmienia się, bądź zachodzące zmiany nie są dostrzegane przez społeczeństwo. Potwierdza to przyjęte na początku założenie, że wobec instytucji kluczowych dla funkcjonowania państwa edukacja odgrywa rolę drugoplanową. Jej oceny są bardziej skutkiem stereotypów i wyobrażeń, niż rzetelnej diagnozy opartej na faktach.

Zachodzące zmiany warto prześledzić w wyodrębnionych grupach krajów. Kraje skandynawskie cechuje wysokie podobieństwo tempa i kierunku zmian w ocenach systemu i edukacji. Korelacje między oboma ocenami dla kolejnych lat są dodatnie i w większości wysokie (Tabela 2). Omawianą współbieżność dobrze ilustruje przykład Danii (Rysunek 4). W latach 2002–2006 zaufanie Duńczyków do systemu rosło; w tym czasie wzrastała też ocena edukacji. W kolejnej rundzie trend odwrócił się; zaufanie do systemu zaczęło maleć i równolegle ujawnił się spadek zaufania do edukacji, choć w tempie wyraźnie wolniejszym. Ilustruje to inercję zaufania do edukacji wobec zaufania do instytucji uznawanych za bardziej podstawowe dla państwa i społeczeństwa.

Również w innych krajach ujawnił się spadek zaufania do edukacji na skutek kryzysu zaufania do instytucji systemowych. W Irlandii po 2006 r., gdy drastycznie obniżyło się poparcie dla systemu, spadła też ocena edukacji. Ze względu na zjawisko inercji spadek ten dokonał się jednak wolniej. Identyczne prawidłowości ujawniły się w Grecji, która wśród wszystkich rozpatrywanych krajów pod koniec badanego okresu cechowała się zdecydowanie najniższym stopniem legitymizacji systemu. Widać wyraźnie, że zaufanie do systemu spadało szybciej, niż ocena edukacji. Z identyczną prawidłowością mamy do czynienia na Cyprze.

Wśród grupy krajów byłego bloku wschodniego Polska wyróżnia się najwyższym tempem przyrostu społecznego zaufania do instytucji systemowych. Wartość współczynnika regresji b_{sys} , która wynosi 0,34, jest ogólnie najwyższą wartością wśród wszystkich rozpatrywanych krajów (Tabela 2). Tłumaczy to, dlaczego w Polsce tempo wzrostu ocen edukacji również kształtuje się na najwyższym poziomie w Europie (obok Bułgarii). Przyrost zaufania do edukacji jest przy tym wolniejszy od tempa wzrostu legitymizacji, co może być świadectwem inercji w ocenie edukacji.

Jednakowy kierunek zmian w poparciu dla systemu i w ocenie edukacji nie jest jednak uniwersalną zasadą. Od prawidłowości tej można wskazać szereg wyjątków. Przykładami są Belgia i Wielka Brytania, w których to krajach ocena edukacji w zasadzie przez cały czas rosła, mimo widocznego kryzysu zaufania do instytucji systemu po 2006 r. Ze szczególnym przypadkiem mamy do czynienia w Słowenii, w której tempo spadku zaufania do systemu jest porównywalne z obserwowanym w Irlandii czy w Grecji, natomiast ocena edukacji wyraźnie w tym czasie wzrosła. Doprowadziło to do sytuacji, w której w 2010 r. Słowenia miała naj-

wyższą w Europie nadwyżkę społecznego zaufania do edukacji w porównaniu z zaufaniem do instytucji systemowych (Tabela 1). Uświadamia to zarazem, dlaczego owa nadwyżka nie jest trafnym wskaźnikiem oceny samej edukacji. Otóż jej wartość zależy nie tylko od tego, jak pozytywnie ocenia się edukację, lecz również – a może nawet przede wszystkim – od tego, na ile źle postrzegane jest funkcjonowanie instytucji kluczowych dla systemu. Ze względu na zaufanie do edukacji Słowenia nie wyróżnia się niczym szczególnym, zajmując miejsce w środku rankingu wszystkich krajów (Tabela 1). Podobnie rzecz się ma w Irlandii czy w Chorwacji, w których również nie ocenia się edukacji w sposób nadzwyczaj korzystny, natomiast zdecydowanie źle ocenia się instytucje systemowe. Prowadzi to do względnej nadwyżki społecznego zaufania do edukacji.

Wyniki ESS pokazują też, że w niektórych krajach społeczeństwa w sposób trwały darzą edukację większym zaufaniem niż instytucje systemowe. W Finlandii nadwyżka zaufania do edukacji utrzymywała się na stałym poziomie przez cały okres 2002–2010 (Rysunek 4). Specyfika Finlandii jest widoczna szczególnie wtedy, gdy zestawimy ją z Holandią, czyli krajem o najbardziej zbliżonym poziomie zaufania do instytucji systemowych. W Holandii ocena edukacji i stopień legitymizacji władzy były do siebie podobne przez cały badany okres. Na Rysunku 4 linie obu ocen układają się blisko siebie. W Finlandii zaś w sposób trwały dzieli je odległość prawie dwóch punktów skali. Nie trudno też zauważyć, że podobne zjawisko wystąpiło w Polsce. Do wyjaśnienia jego przyczyn wrócimy w ostatniej części artykułu.

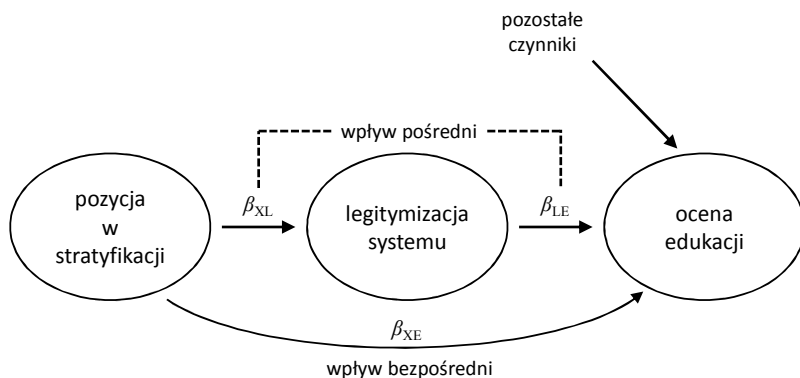
Nadwyżka zaufania do edukacji może też być skutkiem reform bądź innych posunięć władz edukacyjnych, o ile zostaną zauwa-

żone i spotkają się ze społeczną aprobatą. W Portugalii między 2008 a 2010 rokiem nastąpił najszybszy przyrost ocen edukacji wśród wszystkich rozpatrywanych krajów (z 3,97 do 4,61 punktów). Stało się tak mimo tego, że zaufanie Portugalczyków do systemu spadło. W tym czasie jednak rząd portugalski zrealizował program, który pozwolił wyposażyć 1,5 mln uczniów i nauczycieli w laptopy i zapewnić im dostęp do internetu. Spektakularny charakter projektu zapewne zadecydował o tym, że społeczeństwo portugalskie zaczęło edukację postrzegać w korzystnym świetle, mimo rosnącego niezadowolenia z funkcjonowania instytucji systemowych.

Pozycja społeczna a zaufanie do edukacji

Przejdźmy do identyfikacji mechanizmów, które kształtują zaufanie do edukacji na szczeblu jednostkowym. Z wcześniejszych badań wiadomo, że na stopień afirmacji systemu ma wpływ zajmowana pozycja społeczna. Osoby będące w gorszej sytuacji życiowej mają skłonność do negatywnej oceny systemu, zaś istniejący porządek instytucjonalny popierają przede wszystkim ci, którzy lokują się korzystnie w wymiarze statusowym, materialnym czy kulturowym (Domański, 2009; Domański i Słomczyński, 2010). Konstatacja ta jest zgodna z intuicyjnymi oczekiwaniami, że osoby uprzywilejowane mają więcej do stracenia w sytuacji ewentualnych zmian systemowych. W świetle dotychczasowych badań zależność ta, choć sam jej kierunek nie budzi wątpliwości, zarysowuje się jednak słabo. Wielkość korelacji między klasą społeczną a stopniem legitymizacji systemu Henryk Domański i Kazimierz Słomczyński szacują na poziomie 0,13–0,14 (Domański i Słomczyński, 2010)².

² Są to pierwiastki z podanych przez autorów kwadratów współczynnika korelacji wielorakiej.



Rysunek 5. Schemat zależności między czynnikami kształtującymi ocenę edukacji na poziomie jednostkowym.

Zmienne: X – pozycja w systemie stratyfikacji; L – legitymizacja systemu; E – ocena edukacji.

Położenie społeczne badanych decyduje więc – przynajmniej w pewnym stopniu – o afirmacji systemu, a ten z kolei, zgodnie z przyjętą teorią, powinien kształtować ocenę edukacji. Schemat tych zależności został przedstawiony na Rysunku 5. Stanowi on w pewnym sensie replikę zależności na szczeblu krajów, gdzie poziom dobrobytu decydował o legitymizacji systemu, ten zaś przekładał się na wyższą lub niższą ocenę edukacji w danym kraju (por. Rysunek 1).

Analizę mechanizmów kształtowania się ocen edukacji na szczeblu jednostkowym rozpocznijmy od drugiego z członów schematu prezentowanego na Rysunku 5, czyli od stopnia warunkowania ocen edukacji przez przekonania na temat legitymizacji systemu. Korelacje obliczone dla osób badanych w każdym z rozpatrywanych krajów zawiera lewa część Tabeli 3. Korelacje te różnią się znacznie między sobą, co pozwala twierdzić, że mechanizmy przekładające ocenę systemu na ocenę edukacji mogą mieć w różnych krajach niejednakowy charakter. W pierwszej kolejności rozpatrzmy dwa kraje – Belgię i Holandię, w których

obserwujemy najslabszy związek między ocenami systemu i edukacji. Zgodnie z raportem *Education at a glance*, oba kraje wyróżniają się w Europie wysokim stopniem autonomii szkół (OECD, 2012). Można stąd wnioskować, że ich mieszkańcy oceniają edukację poprzez pryzmat funkcjonowania szkół na szczeblu lokalnym. Holandia jest krajem, który wprowadził bony oświatowe najwcześniej w Europie, bo już w 1917 r., dając rodzicom pełną możliwość decydowania o tym, do której ze szkół posła swoje dzieci (James, 1984). Ocena edukacji z perspektywy lokalnej nie musi iść w parze z oceną instytucji ulokowanych na szczeblu ogólnokrajowym – może to być powodem względnej niezależności ocen edukacji od zaufania do systemu.

Z kolei najsilniejsza zależność ocen edukacji od ocen systemu cechuje kraje, w których występuje znaczna polaryzacja zarówno ocen systemu, jak i edukacji. Zjawisko to ilustrują wartości współczynnika zmienności podane w prawej części Tabeli 3. Wysoki współczynnik zmienności oznacza, że w krajach tych, obok grona osób, które po-

Tabela 3

Korelacje ocen edukacji z ocenami systemu oraz miary zróżnicowania ocen edukacji i ocen systemu.

Europejski Sondaż Społeczny 2010

Kraje	Korelacja między ocenami edukacji i systemu ^(a)	Kraje	Zróżnicowanie ocen systemu ^(b)	Zróżnicowanie ocen edukacji ^(c)
Belgia	0,241	Holandia	0,238	0,275
Holandia	0,270	Norwegia	0,238	0,268
Węgry	0,304	Szwajcaria	0,240	0,298
Słowenia	0,308	Szwecja	0,262	0,329
Szwecja	0,326	Finlandia	0,277	0,180
Szwajcaria	0,351	Dania	0,303	0,260
Irlandia	0,356	Belgia	0,363	0,278
Finlandia	0,367	Cypr	0,390	0,367
Norwegia	0,371	Niemcy	0,391	0,492
Cypr	0,374	POLSKA	0,424	0,364
Czechy	0,379	Wielka Brytania	0,439	0,360
Wielka Brytania	0,384	Estonia	0,454	0,354
Francja	0,387	Hiszpania	0,473	0,393
Słowacja	0,393	Irlandia	0,487	0,362
Dania	0,394	Węgry	0,492	0,456
Hiszpania	0,413	Słowacja	0,493	0,451
Portugalia	0,414	Czechy	0,509	0,365
Niemcy	0,430	Francja	0,526	0,453
Chorwacja	0,437	Rosja	0,539	0,583
POLSKA	0,438	Portugalia	0,581	0,440
Bułgaria	0,443	Chorwacja	0,618	0,416
Estonia	0,464	Bułgaria	0,634	0,592
Ukraina	0,480	Słowenia	0,635	0,382
Rosja	0,577	Ukraina	0,665	0,559
Grecja	0,578	Grecja	0,829	0,733
Średnia	0,395	Średnia	0,460	0,400

Obliczenia wykonano na danych jednostkowych. Wszystkie wielkości istotne dla $p = 0,001$.

^(a) Współczynnik korelacji między poparciem dla systemu a oceną edukacji.

^(b) Współczynnik zmienności V dla indeksu legitymizacji systemu

^(c) Współczynnik zmienności V (iloraz odchylenia standardowego i średniej – zob. Sawiński 2012a) dla ocen edukacji.

strzegają instytucje systemu w korzystnym świetle, musi istnieć równie spora grupa zdecydowanych przeciwników władzy. Należy sądzić, że obie grupy bardziej ogniskują swoją uwagę na instytucjach kluczowych dla systemu niż na edukacji. Rozrzut opinii na temat instytucji systemowych jest bowiem większy (poza Rosją – por. dwie

ostatnie kolumny Tabeli 3). Silna polaryzacja poglądów pociąga za sobą wysoką zależność ocen edukacji od stopnia poparcia dla systemu. Oznacza zarazem, że edukacji nie postrzega się niezależnie, lecz jako jedną z agend systemu. Zaufanie do edukacji jest przez to pochodną zaufania do instytucji systemowych.

Tabela 4

Miary zależności między wykształceniem badanych, poczuciem legitymizacji systemu a oceną edukacji.
Europejski Sondaż Społeczny 2010

Kraj	Korelacja ocen edukacji z wykształceniem	Wpływ wykształcenia na legitymizację	Wpływ legitymizacji na ocenę edukacji	Wpływ wykształcenia na ocenę edukacji	
	r_{XE}	β_{XL}	β_{LE}	pośredni $\beta_{XL} \cdot \beta_{LE}$	bezpośredni β_{XE}
POLSKA	-0,108	0,159	0,480	0,076	-0,185
Bułgaria	-0,139	0,091	0,452	0,041	-0,180
Niemcy	-0,076	0,133	0,447	0,059	-0,135
Szwajcaria	-0,095	0,092	0,368	0,034	-0,129
Słowacja	-0,061	0,155	0,412	0,064	-0,125
Szwecja	-0,056	0,180	0,335	0,060	-0,117
Słowenia	-0,062	0,146	0,338	0,049	-0,112
Norwegia	-0,056	0,135	0,398	0,054	-0,110
Portugalia	-0,047	0,116	0,447	0,052	-0,098
Estonia	-0,026	0,132	0,492	0,065	-0,091
Holandia	-0,042	0,163	0,267	0,044	-0,086
Wielka Brytania	-0,028	0,108	0,382	0,041	-0,069
Belgia	-0,038	0,124	0,250	0,031	-0,068
Czechy	-0,031	0,084	0,383	0,032	-0,063

Poza wartościami wyróżnionymi kursywą wszystkie pozostałe istotne dla $p = 0,01$.

Zmienne: X – wykształcenie badanych według klasyfikacji EISCED wspólnej dla wszystkich krajów (Sawiński, 2012b); L – wskaźnik legitymizacji systemu; E – ocena edukacji.

Kraje ułożono według wielkości bezpośredniego wpływu wykształcenia na ocenę edukacji (kolumna β_{XE}). W tabeli nie uwzględniono krajów, dla których w 2010 r. przynajmniej jeden z wpływów bezpośrednich (β_{XL} , β_{LE} , β_{XE}) nie był istotny statystycznie na poziomie $p = 0,01$.

Składając ze sobą oba człony zależności z Rysunku 5, należałoby oczekiwać, że osoby o wysokim statusie społecznym powinny mieć większe zaufanie do edukacji, niż osoby zajmujące w hierarchii społecznej niższe pozycje. Aby to zweryfikować, w dalszych rozważaniach ograniczymy się do pojedynczego wskaźnika pozycji społecznej badanych, wybierając do tego celu wykształcenie. Z pewnością nie jest ono tak trafnym wskaźnikiem położenia społecznego jak pozycja wyznaczona przez wykonywany zawód (Domański, Słomczyński i Przybysz, 2012), lecz w zamian stwarza większe możliwości interpretacyjne

w analizach, których przedmiotem jest zaufanie do edukacji. W pierwszej kolumnie Tabeli 4, dla wybranych krajów, przedstawiono współczynniki korelacji między wykształceniem badanych a oceną edukacji. Wbrew oczekiwaniom, ich wartości okazują niskie (tylko dla sześciu krajów są istotne statystycznie), a ponadto – co może poniekąd stanowić zaskoczenie – okazują się ujemne! Uzyskany wynik nie wydaje się przypadkowy, gdyż analogiczny rezultat otrzymano, badając wpływ wykształcenia na zaufanie do innych instytucji (Wierzbński, 2009). Dlatego warto zgłębić badane zależności, aby wyjaśnić, dla-

czego pozycja społeczna ma niewielki wpływ na ocenę edukacji, a jeśli wpływ jest wyraźny, to okazuje się ujemny. W tym celu skorzystamy z techniki znanej jako analiza ścieżkowa (Gaul i Machowski, 2011). Pozwala ona odseparować od siebie wpływy bezpośrednie od wpływów pośrednich, dokonujących się poprzez inne zmienne.

Wróćmy do Rysunku 5. Pozycja w systemie stratyfikacji oddziałuje na ocenę edukacji dwiema ścieżkami. Pierwsza z nich jest ścieżką pośrednią, na której ogniwo pośredniczące stanowią przekonania o legitymizacji systemu. Na ścieżce tej skupiliśmy dotychczasową uwagę, zakładając, że pozycja społeczna wpływa na ocenę systemu, zaś ta z kolei na ocenę edukacji. Nie wyklucza to jednak istnienia drugiej ścieżki – bezpośredniej. Osoba o wysokiej pozycji społecznej może mieć zaufanie do wszystkich instytucji systemowych, w tym do edukacji. Jednocześnie może uważać, że edukacja na tle innych instytucji funkcjonuje gorzej. Ów deficyt zaufania, będący efektem porównania edukacji z innymi instytucjami systemu, będziemy interpretować jako wpływ bezpośredni. Zaś tę część oceny edukacji, która wynika z przekonań dotyczących legitymizacji systemu, potraktujemy jako wpływ pośredni.

W Tabeli 4 zostały scharakteryzowane obydwa ogniwa ścieżki pośredniej: wpływ wykształcenia badanych na poczucie legitymizacji systemu β_{XL} oraz wpływ poczucia legitymizacji na ocenę edukacji β_{LE} . W modelu ścieżkowym iloczyn obu współczynników interpretuje się jako wpływ pośredni. Jego wielkość została podana w kolumnie oznaczonej $\beta_{XL} \cdot \beta_{LE}$. We wszystkich uwzględnionych krajach³ wpływ ten okazał

się dodatni. Potwierdza to zasadność rozumowania, że wysoka pozycja społeczna prowadzi do legitymizacji systemu, ta zaś sprzyja wysokiej ocenie edukacji.

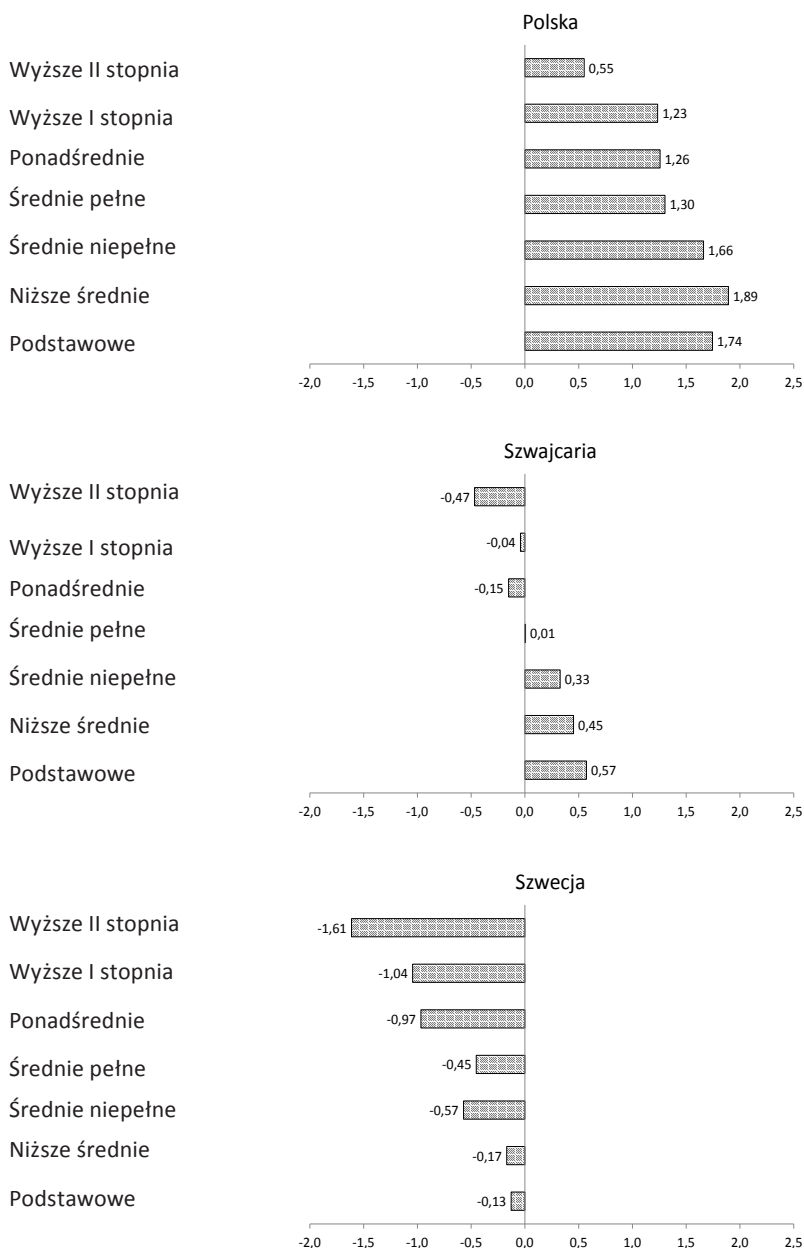
Oprócz wpływu pośredniego, analiza ścieżkowa pozwala wyodrębnić mechanizm działający równolegle, polegający na bezpośrednim oddziaływaniu pozycji społecznej na ocenę edukacji (Tabela 4, wartości β_{XE}). W rozpatrywanych krajach mechanizm ten działa w odwrotną stronę w stosunku do omówionego wcześniej. Osoby o wysokich poziomach wykształcenia mają skłonność do niższej oceny edukacji w porównaniu z tym, jak oceniają instytucje kluczowe dla systemu, zaś osoby o niskim wykształceniu dają edukacji względnie wyższe oceny. Zjawisko to zilustrowano na Rysunku 6 dla trzech krajów: Polski, Szwajcarii i Szwecji. Podane wielkości dotyczą ocen „netto”, czyli różnic między oceną edukacji a indeksem poparcia dla systemu.

Przypomnijmy, że Polska należy do grupy krajów, w których edukację ceni się znacząco wyżej niż analizowane instytucje systemowe (Rysunek 4). Wyniki przedstawione na Rysunku 6 pozwalają wzbogacić ten wniosek. Nadwyżka zaufania do edukacji utrzymuje się w Polsce we wszystkich kategoriach wykształcenia, jednak im poziom wykształcenia rośnie, tym nadwyżka ta jest mniejsza. W Szwajcarii, w skali całego społeczeństwa, edukację ceni się podobnie, jak inne instytucje systemowe. Wykształceni Szwajcarzy oceniają ją jednak gorzej od innych instytucji, zaś Szwajcarzy o niskim poziomie wykształcenia oceniają ją lepiej. Szwecja jest jedynym krajem w Europie, w którym edukację ocenia się wyraźnie gorzej od instytucji systemowych. Ów deficyt zaufania do edukacji jest jednak niewielki wśród Szwec-

³ Przedstawiono wyniki dla 14 krajów, w których wielkości współczynników β dla wszystkich szacowanych ścieżek okazały się statystycznie istotne ($p = 0,01$). W krajach, które pominięto, kryterium tego nie spełniał współczynnik określający wielkość bezpośredniego wpływu wykształcenia badanych na ocenę edukacji, co

nie pozwalało na wiarygodne porównanie wpływu bezpośredniego z pośrednim.

Wykształcenie



Rysunek 6. Różnice między ocenami edukacji a legitymizacją systemu w kategoriach wykształcenia badanych w Polsce, Szwajcarii i Szwecji. Europejski Sondaż Społeczny 2010.

Wykształcenie kodowane według klasyfikacji wspólnej dla wszystkich krajów (zmienna *eisced*). W Polsce wyodrębnione poziomy obejmują: 1 – nieukończone podstawowe lub ukończona 6-letnia szkoła podstawowa po 2000 r.; 2 – podstawowe 7/8 klasowe, gimnazjum, zasadnicze zawodowe przed 2000 r.; 3 – średnie bez matury i zasadnicze zawodowe po 2000 r.; 4 – średnie z maturą; 5 – policealne/pomaturalne; 6 – wyższe licencjackie lub inżynierskie; 7 – wyższe z tytułem magistra lub lekarza, stopień doktora lub tytuł naukowy (zob. Sawiński, 2012b).

dów o niskim poziomie wykształceniu, zaś najbardziej uwidacznia się wśród Szwedów o najwyższych poziomach wykształcenia.

Stwierdzona prawidłowość pozwala wyjaśnić ów nieoczekiwany rezultat, że korelacja między pozycją społeczną a ocenami edukacji w większości krajów nie ujawnia się (nie jest istotna statystycznie), wtedy zaś, gdy występuje, to okazuje się ujemna. W analizie ścieżkowej korelacja ta jest sumą wpływów bezpośrednich i pośrednich (zauważmy, że suma wartości w kolumnach β_{XL} , β_{LE} i β_{XE} Tabeli 4 daje wartość korelacji z kolumny r_{XE}). Ponieważ jednak wpływ bezpośredni zachodzi w odwrotną stronę niż wpływ pośredni, stąd oba wpływy znośzą się wzajemnie, przez co obserwowana korelacja między wykształceniem badanych a oceną edukacji okazuje się niewielka bądź ujemna. Niskie obserwowane korelacje nie dowodzą więc, że pozycja społeczna nie wpływa na ocenę edukacji. Wpływa, lecz na dwa różne sposoby.

Dyskusja

Celem przedstawionych analiz było rozstrzygnięcie, czy w krajach europejskich edukację postrzega się i ocenia jako odrębny wymiar w obszarze instytucji publicznych, których zadaniem jest budowanie ładu społecznego. Czy edukacja posiada swoją własną „prawomocność”, pozwalającą darzyć ją zaufaniem w sytuacji kryzysu legitymizacji instytucji mających bardziej podstawowe znaczenie dla państwa i społeczeństwa? Czy też traktuje się ją jako jedną z wielu agend kształtowania norm i zasady wspólnego działania, nie przypisując jej szczególnej roli? Przyjęta perspektywa teoretyczna nie przesądzała z góry, która z tych opcji znajdzie potwierdzenie w danych empirycznych. Wskazywała jedynie, że edukacji nie da się badać w oderwaniu od instytucji, których dotyczy poparcie

uogólnione – decydujące o legitymizacji systemu politycznego.

Analiza przeprowadzona na poziomie krajów potwierdziła dobrze znany fakt, że poziom legitymizacji jest w gruncie rzeczy pochodną rozwoju i dobrobytu. Wartości indeksu legitymizacji, skonstruowanego na podstawie społecznej oceny demokracji, gospodarki i rządu, okazały się najwyższe w krajach skandynawskich, następnie w krajach Europy Zachodniej, wyraźnie niższe w krajach śródziemnomorskich, zaś zdecydowanie najniższe w krajach Europy Wschodniej, budujących dopiero nowy ład. Analizy pokazały również, że hierarchia krajów według oceny edukacji pokrywa się z grubsza z hierarchią według zaufania do władzy. Można więc zaryzykować wniosek, że unikatowe cechy systemów edukacyjnych, ich historyczne korzenie, przeprowadzane reformy, czy wreszcie faktyczna skuteczność w budowaniu kapitału wiedzy, mają niewielki wpływ na ocenę wystawianą edukacji przez społeczeństwo. Nawet usilne starania władz o jakość edukacji nie spowodują więc, że społeczeństwo starania te doceni, zaś zaufanie do edukacji przekroczy próg wyznaczony przez sposób postrzegania instytucji systemowych.

Spółeczna ocena edukacji nie zawsze jednak ściśle podąża za wskazówką barometru legitymizacji bardziej fundamentalnych struktur państwa. Analiza zmian, jakie zaszły w latach 2002–2010 dowiodła, że oceny edukacji cechują się pewną inercją wobec zaufania do instytucji systemowych. Kryzys, który w niejednakowym stopniu dotknął kraje Europy, znalazł widoczne odzwierciedlenie w społecznej ocenie kluczowych instytucji, natomiast nie ujawnił się równie silnie w ocenach edukacji, a tam, gdzie się ujawnił, to z pewnym opóźnieniem. Owa inercja może wynikać stąd, że w powszechnym przekonaniu edukacja

nie należy do sfer, od których w pierwszej kolejności należałoby rozpocząć ratowanie społecznego dobrostanu. Refleksja na temat stanu edukacji schodzi w świadomości społecznej na plan dalszy, zaś rzetelna diagnoza zostaje zastąpiona introspekcją, sięgającą być może do doświadczeń szkolnych sprzed wielu lat.

Istotne wnioski dotyczą też sposobów powstawania nadwyżki zaufania do edukacji. Okazuje się, że w większości krajów europejskich owa nadwyżka powstaje na skutek spadającego zaufania do instytucji systemu, nie zaś dzięki wzrastającemu zaufaniu do edukacji. Można zaryzykować tezę, że jedynie w dwóch krajach Europy nadwyżka zaufania do edukacji stanowi trwałą prawidłowość. Krajami tymi są Finlandia i Polska. W Finlandii można to wyjaśnić wysokim miejscem wiedzy w systemie społecznych wartości oraz szacunkiem i zaufaniem, jakim obdarza się szkołę i nauczycieli (Simola, 2005). Badanie PISA potwierdza, że fińska edukacja, przy społecznym wsparciu, skutecznie realizuje swoje cele (Mejdin i Roe, 2006).

W Polsce żadna z tych przesłanek nie jest spełniona, więc pozostaje szukać innych wyjaśnień stwierdzonej nadwyżki zaufania do edukacji. Jedną z przyczyn można upatrywać w aspiracjach edukacyjnych społeczeństwa. Ich poziom był już wysoki w latach komunizmu, gdy wykształcenie jednym otwierało ścieżki awansu, zaś innym pozwalało uniknąć deklaskacji (Wiśniewski, 1984; Sawiński, 1987). Aspiracje wzrosły jeszcze po zmianie systemowej, gdy zlikwidowano wcześniejsze bariery w dostępie do kształcenia (Bogaj, 2005; Wciórka, 2009). Aby jednak móc zyskać pewność, czy wysokie aspiracje są rzeczywistym powodem względnie przychylniej oceny edukacji w Polsce, potrzebne są bardziej pogłębione analizy. Ostrożność taka konieczna jest z tego względu, że owo ro-

zumowanie nie potwierdza się w przypadku innych krajów byłego bloku wschodniego. W ZSRR wykształcenie również stanowiło dla obywateli jeden z nielicznych kanałów awansu – pozostający zresztą w silnej synergii z awansem po linii partyjnej (Gmerek, 2012). Ponadto po upadku komunizmu w Rosji miał miejsce boom edukacyjny na niespotykaną wcześniej skalę, co było skutkiem otwarcia szkolnictwa – przede wszystkim wyższego – na niezrealizowane wcześniej aspiracje (Gerber i Schaefer, 2004). Mimo tych analogii, w Rosji – w odróżnieniu od Polski – nie obserwujemy widocznej nadwyżki zaufania do edukacji (Rysunek 4).

Kolejny istotny wniosek dotyczy obserwacji ujawniającej, że w różnych krajach poglądy jednostek na temat edukacji w niejednakowym stopniu zależą od zaufania do instytucji systemowych. W krajach, w których rodzice i wspólnoty lokalne mają realny wpływ na funkcjonowanie szkół, zależność ta jest słabsza. Oznacza to, że edukacja w tych krajach jest oceniana niezależnie od tego, jak postrzega się instytucje ogólnosystemowe. Owa niezależność ocen edukacji najbardziej ujawniła się w Belgii i w Holandii, czyli w krajach, w których autonomia szkół ma wieloletnią tradycję. Natomiast najsilniejszą zależnością ocen edukacji od ocen systemu cechują się kraje, w których ma miejsce polaryzacja poglądów na temat tego, czy instytucje systemu funkcjonują właściwie, czy nie. Edukację postrzega się jako jedną z tych instytucji i ocenia tak samo jak pozostałe.

Wyniki przeprowadzonych analiz nie dają dużych szans politykom, którzy chcieliby integrować społeczeństwo wokół edukacji angażującej, cieszącej się uznaniem i mającej społeczne wsparcie. Występujące w Europie modele zaufania do edukacji rozpięte są między dwoma biegunami. Na jednym

z nich aktywność edukacyjna społeczeństwa ogniskuje się na szczeblu lokalnym, wobec szkoły otwartej na potrzeby i oczekiwania rodziców. Stworzenie takiego modelu wymaga czasu. W Holandii potrzeba było blisko 100 lat, aby lokalne społeczności zaczęły postrzegać szkołę jako własne dobro, które nie jest agendą administracji centralnej. Na drugim biegunie owej dychotomii edukacja postrzegana jest jako jedna z wielu instytucji władzy. Pozostaje dla ludzi obca, gdyż nie mają realnego wpływu na jej kształt. Uważa się, że realizuje te same cele, co inne instytucje systemu, przez co tak samo się ją ocenia. Model ten obowiązuje w większości krajów byłego bloku wschodniego, jak również w części krajów śródziemnomorskich.

Na koniec pozostał do skomentowania dość nieoczekiwany wynik, który najsilniej ujawnił się w Polsce. Przeprowadzone analizy pozwoliły stwierdzić, że wykształcenie przekłada się na negatywną ocenę edukacji (Tabela 4). Osoby najlepiej wykształcone nie czują więc sentymentów wobec instytucji, która pomogła im w osiągnięciu życiowego sukcesu. Używając terminologii ekonomicznej można powiedzieć, że zapewnienie im wykształcenia okazało się dla edukacji ujemnym zwrotem z inwestycji. Postawy te wyglądają na symptom frustracji spowodowanej tym, że uzyskany dyplom nie przełożył się na korzyści, które obiecywano. Owo „przeedukowanie” społeczeństwa – jak to określił Richard Freeman (1976) wiele lat temu – okazało się koniecznym kosztem zniesienia przez transformację barier w dostępie do wykształcenia. Obecnie Polska znalazła się w ścisłej europejskiej czołówce krajów o największym odsetku osób z wyższym wykształceniem (Sawiński, 2012b). Trzeba jednak liczyć się z tym, wśród tej rzeszy wykształconych specjalistów edukacja znajdzie niewielu sojuszników.

Literatura

- Bogaj, M. (2005). Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży (1945–2004). *Edukacja*, 91(3), 38–45.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Domański, H. (2009). *Spółeczeństwa europejskie. Stratyfikacja i systemy wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Domański, H. i Rychard, A. (2010). Wstęp: o naturze legitymizacji i jej kryzysów. W: A. Rychard i H. Domański (red.), *Legitymizacja w Polsce. Nieustający kryzys w zmieniających się warunkach* (s. 7–16). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Domański, H. i Słomczyński, K. M. (2010). Pozycja społeczna a poparcie dla systemu polityczno-ekonomicznego: kontekst europejski. W: A. Rychard i H. Domański (red.), *Legitymizacja w Polsce. Nieustający kryzys w zmieniających się warunkach* (s. 61–87). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Domański, H., Słomczyński, K. M. i Przybyś, Z. (2012). Skale zawodów. W: H. Domański, Z. Karpinski, A. Pokropek, D. Przybyś, Z. Sawiński, K. M. Słomczyński i R. Trzciński. *Metodologia badań nad stratyfikacją społeczną* (s. 62–114). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Easton, D. (1965). *A systems analysis of political life*. New York: Wiley.
- ESS (2012). *European Social Survey cumulative file, ESS 1–5 (2012). Data file edition 1.0. Norwegian Social Science Data Services, Norway – Data Archive and distributor of ESS data*. Pobrano z: <http://ess.nsd.uib.no/downloadwizard/>
- Freeman, R. B. (1976). *The overeducated American*. New York: Academic Press.
- Gaul, M. i Machowski, A. (2011). Wprowadzenie do analizy ścieżek. W: J. M. Brzeziński (red.), *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów* (s. 461–502). Poznań: Zysk.
- Gerber, T. P. i Schaefer, D. R. (2004). Horizontal stratification of higher education in Russia: trends, gender differences, and labor market outcomes. *Sociology of Education*, 77, s. 32–59.
- Gmerek, T. (2012). Edukacja wyższa i nierówności społeczne w Rosji – od socjalizmu do neoliberalizmu.

- lizmu. W: W. Żłobicki i B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian* (s. 125–147). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- James, E. (1984). Benefits and costs of privatized public services: lessons from the Dutch educational system. *Comparative Education Review*, 28(4), 605–624.
- Kumlin, S. (2007). Overloaded or undermined? European welfare states in the face of performance dissatisfaction. W: S. Svallfors (red.), *The Political sociology of the welfare state: institutions, social cleavages, and orientations. Studies in social inequality* (pp. 80–116). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mejdung, J. i Roe A. (red.). (2006). *Northern lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Newton, K. i Montero J. R. (2007). Patterns of political and social participation in Europe. W: R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald i G. Eva (red.), *Measuring Attitudes Cross-Nationally. Lessons from the European Social Survey* (s. 205–237). London: Sage Publications.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. OECD Publications.
- OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Putnam, R. D. (2008). *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych* (przeł. P. Sadura i S. Szymański). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Roosma, F., Gelissen, J. i Oorschot, W. van (2012). The multidimensionality of welfare state attitudes: a European cross-national study. *Social Indicators Research* (on-line). <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-012-0099-4>
- Sawiński, Z. (1987). *Aspiracje edukacyjne młodzieży polskiej w latach 1977–1987*. Warszawa: Instytut Badań Problemów Młodzieży.
- Sawiński, Z. (2012a). Ocena rozmiarów nierówności. W: H. Domański, Z. Karpiński, A. Pokropek, D. Przybysz, Z. Sawiński, K. M. Słomczyński i R. Trzciński. *Metodologia badań nad stratyfikacją społeczną* (s. 115–151). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sawiński, Z. (2012b). Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia ISCED: wórzec z Sevres czy wymysł Szatana? *Edukacja*, 120(4), 100–119.
- Sekuła, P. (2009). *Kultura polityczna a konsolidacja demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41, No 4 (November 2005), 455–470.
- Svallfors, S., red. (2007). *The Political sociology of the welfare state: institutions, social cleavages, and orientations. Studies in social inequality*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Wciórka, B. (2009). *Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009*. Komunikat z badań BS/70/2009. Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej.
- Wierzbński, J. (2009). Socjodemograficzne uwarunkowania zaufania do instytucji. W: M. Zahorska i E. Nasalska (red.), *Wartości, polityka, społeczeństwo* (s. 102–118). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wiśniewski, W. (1984). Aspiracje edukacyjne społeczeństwa polskiego. W: W. Wiśniewski (red.), *Oświata w społecznej świadomości* (s. 66–88). Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- World Bank (2012). *GDP per capita* [The World Bank on-line service]. Pobrano z : <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD>

Podziękowania

Autor dziękuje dwóm anonimowym recenzentom za cenne uwagi do pierwszej wersji artykułu.