

NAN L. DODDE*

Szkolnictwo elementarne i średnie zachodniej Europy w XIX i XX w.

Wstęp

Rewolucja Francuska 1789 r. zapoczątkowała nowy okres dziejowy. Okres ten zakończy się, kiedy idea Europy bez granic zostanie urzeczywistniona. Ponad dwa stulecia rozwoju społecznego zostaną wówczas złożone do archiwów. Będzie przewyciężony nacjonalizm i zniknie zróżnicowanie wynikające z przynależności do danego narodu. Społeczne ruchy emencypacyjne przyczyniły się do wyzwolenia człowieka spod bezwzględnej dominacji państwa; ludzie są teraz zdolni do niezależnego myślenia i działania. Dzięki uprzedyslowieniu większość Europejczyków żyje dostatnio; ubóstwa na większą skalę już się nie spotyka.

Także zachodnioeuropejski system szkolny pozostawał pod wpływem zmian, jakie wystąpiły w okresie ubiegłych dwustu lat. Szkolnictwo, początkowo służące niewielkiej grupie ludzi, stało się stopniowo obowiązkowe dla większych grup społeczeństw europejskich. Spoglądając wstecz na przemiany oświatowe w Zachodniej Europie, staje się jasne, że systemy szkolne w różnych państwach przyjęły postać zjawiska rozległego i kompleksowego. Struktura i treści szkoły przyszłości będą zapewne skutkiem ewolucyjnego charakteru systemu, który odziedziczyliśmy.

Państwa europejskie

Bastylia, ów symbol władzy francuskiego króla, została zburzona 14 lipca 1789 r. przez zrewoltowany tłum i utorowała drogę rewolucji. W tym samym mie-

* Nan L. Dodde, profesor Uniwersytetu Erazma w Rotterdamie i Państwowego Uniwersytetu w Utrechcie jest znanym w Europie historykiem wychowania, cenionym zwłaszcza za pracę *Het Nederlandse onderwijs verandert* (Muiderberg 1983). Bierze aktywny udział w międzynarodowym ruchu naukowym, uczestnicząc m.in. w dorocznych sesjach International Standing Conference for the History of Education. W Polsce przebywał na zaproszenie Katedry Historii Oświaty i Wychowania WSP w Krakowie. Niniejszy tekst jest polskim przekładem jego referatu wygłoszonego na posiedzeniu Komisji Nauk Pedagogicznych PAN - Oddział w Krakowie, 2 maja 1989 r.

siącu uzbrojeni chłopci splądrowali posiadłości magnackie we francuskich wsiach. Lud francuski pokazał swoim władcom, że arbitralna dyktatura nie ma racji bytu. W 1791 r. we Francji ustanowiono republikę, lecz w 1804 r. nastąpił powrót do monarchii. Także w innych krajach pojawiły się próby zastąpienia dawnych form administracji i rządu. Idee rewolucyjne wyrażane w hasła „wolność, równość, braterstwo” stały się powszechne w całej zachodniej Europie. Jednakże szły one w parze z nacjonalizmem, który później został utrwalony przez konstytucyjne monarchie.

Każde państwo posiada swoją własną „rewolucję francuską”. W 1795 r. Holandia stała się Republiką Batawską, która istniała do 1814 r., kiedy to utworzono Królestwo Niderlandów. Belgia, stanowiąca od 1815 r. część Holandii, uzyskała niepodległość w 1830 r. w postaci niezawisłej monarchii. Włosi w 1802 r. zatęsknili za zjednoczeniem, lecz ich pragnienie pozostało jeszcze przez długie lata prózną nadzieją. Jednakże w 1861 r. zaczęli się cieszyć zjednoczonym państwem. Podobnie jak gdzie indziej dzieło zjednoczenia afirmowała rodzina królewska. W 1806 r. jedność niemiecka, pojmowana jako połączenie licznych księstw niemieckich, była odległą perspektywą. Lecz tu także lata dążeń przyniosły skutek w 1866 r., kiedy pod berłem królów pruskich cesarstwo niemieckie stało się faktem. Po rewolucji 1823 r. jedność Hiszpanii była możliwa do osiągnięcia jedynie pod wodzą konserwatywnego króla, bo kraj ten początkowo odrzucił rewolucyjnego ducha liberalizmu. Wpływowa i zaborcza Austria, która panowała na terytoriach niemieckich, węgierskich, włoskich i polskich, przekształciła się w monarchię austro-węgierską, nie tracąc na razie imperialnej pozycji. Od 1815 r. państwa skandynawskie były królestwami Danii i Szwecji. Norwegia i Szwecja stanowiły jedno państwo aż do 1904 r. Wreszcie Królestwo Anglii prezentowało jedność narodową bez wielkiego jej manifestowania¹. Zachodnia Europa jest zatem składem oddzielnych państw.

Obywatele

Braterstwo propagowane w ideologii rewolucji francuskiej było czymś bardzo odległym. Aż do 1945 r. Europa zachodnia była często nacjonalistycznym polem bitwy. Zwłaszcza okres po 1870 r. był epoką nieustannej wojny, w szczególności pomiędzy Niemcami a Francją. Druga wojna światowa była prawdę mówiąc powtórzeniem pierwszej. Hasła wolności i równości nie zapobiegły istnieniu społecznego zróżnicowania. Takie pojęcia, jak *dochód* lub *zawód*, zamiast pojęcia *pochođenje*, stały się teraz popularne, bo ich użycie obrazowało dobrze zorganizowane społeczeństwo. Stopniowo społeczeństwo właścicieli ziemskich ustępowało na rzecz społeczeństwa klasowego. Z politycznego punktu widzenia klasy średnie były szczególnie istotne. Stanowiąc zróżnicowaną grupę jednostek, wpływały na strukturę

¹ H. Klompaker. *Wereldgeschiedenis van prehistorie tot heden*, II, Gravenhage (b.d.), s. 194 i nast.

społeczeństwa w ciągu owych dwustu lat. Tworzyli je m.in. prawnicy, urzędnicy, lekarze, nauczyciele i duchowni. Ich poglądy społeczno-ekonomiczne przyswajali w pełni inni członkowie klas średnich, głównie stosunkowo niewielka grupa przedsiębiorców, będąca produktem rewolucji przemysłowej, wyraźnie skłaniająca się do akceptacji poglądów przedstawicieli świata nauki. Także wielka grupa rzemieślników podzielała burżuazyjny ideał wolności i równości. Chociaż w XIX w. ich rola i miejsce w społeczeństwie zostały znacznie osłabione, nie chcieli być zaliczani do warstw niższych, czyli do robotników. Przedsiębiorcy cieszyli się stosunkowo wysokim poziomem życia, ale rzemieślnicy borykali się z trudnościami codzienności. Zaczęli oni tworzyć niższą warstwę klasy średniej, podczas gdy przedsiębiorcy i intelektualiści zajęli miejsca na wyższych szczeblach drabiny społecznej. Rzemieślnicy utracili swoją pozycję w społeczeństwie głównie za sprawą uprzemysłowienia. Fabryki nie zgłaszały zapotrzebowania na rzemieślników o dużym zasobie umiejętności; ludzie niewykwalifikowani lub częściowo wykwalifikowani byli bardziej użyteczni².

W XIX i XX w. klasy średnie opowiadały się za indywidualistycznym pojmowaniem człowieka. Człowiek jest bytem racjonalnym – dowodzą – który empirycznie sprawdza poprawność myślenia o rzeczywistości. Mimo to istnieje potrzeba rozważań o charakterze metafizycznym. Ta postawa sprawiła, że klasa średnia miała zawsze dobre, a nawet ściśle związki z hierarchią kościelną. W Anglii z kościołem anglikańskim, we Francji, Włoszech, Austrii, Portugalii i Hiszpanii z kościołem rzymskokatolickim, w Danii, Norwegii, Prusach i Szwecji z kościołem luteranckim, a w Holandii z kościołem kalwińskim. Dlatego europejskie klasy średnie wiodły życie oparte na chrześcijańsko-humanistycznym pojmowaniu człowieka.

Szkolnictwo państwowe

Wychowanie klas średnich było ważnym zjawiskiem społecznym, przy czym wychowanie klasy te utożsamiały z kształceniem dzieci ich stanu. Początkowo korzystały one z usług niewielkiej grupy guwernerów i guwernantek pochodzenia szlacheckiego. Istniały nawet prywatne seminaria nauczycielskie dla tej kategorii kandydatów na nauczycieli. W XIX w. dzieci robotników uczęszczały do szkoły przez krótki okres i raczej nieregularnie, bo obowiązek szkolny w większości krajów nie był przestrzegany. Jeśli obowiązki i zadania nie stały im na przeszkodzie, mogły one uczęszczać do szkół wieczorowych lub do szkół niedzielnych. Z drugiej strony, klasy średnie już od średniowiecza interesowały się szkołą. Można więc stwierdzić, że szkolnictwo jest wymysłem burżuazji. Dzieci klas średnich uczęszczały do szkół z pełnym zaangażowaniem. Naukę czytania, pisania, języka i arytmetyki uważano bowiem za sprawę bardzo ważną. Poczesne miejsce przydawano również nauce

² H.A. Diederiks i in., *Van agrarische samenleving naar verzorgingsstaat*, Groningen 1987, s. 209 i nast.

zawodu, uznając ją za ważny czynnik właściwego przygotowania do pracy, a także nauce języków obcych, których znajomość uważano za konieczną zwłaszcza w prowadzeniu handlu zagranicznego³.

W opinii klas średnich organizacja i administracja szkolnictwa powinny spoczywać na barkach władzy państwowej. Pod koniec XVIII w. opowiadały się one za szkolnictwem państwowym i utrzymywały, że zadaniem władzy państwowej jest zapewnienie szkole odpowiednich warunków egzystencji. Podkreślały też, że szkolnictwo powinno promować braterstwo, wolność i równość, a każdy obywatel posiadać minimum wiedzy, aby wypełnić swoje powinności względem siebie i innych. Wykształcenie jest również konieczne po to, aby rozwijać zdolności drzemiące w każdym człowieku. Jednostka musi wносить swój wkład do realizacji zadań ogólnospołecznych. Przede wszystkim wychowanie jest środkiem doskonalenia ludzkości. Postęp może być osiągnięty tylko wówczas, kiedy każdy odłam społeczeństwa otrzyma niezbędne wykształcenie.

Szkoły powinny być zorganizowane tak, aby każdy uczeń mógł uzyskać umiejętności praktyczne i wiadomości z zakresu kultury, które są ważne dla jego warstwy społecznej. W konsekwencji, pod koniec XVIII w. wystąpiły pomysły dotyczące szkoły elementarnej, w której dzieci uczyłyby się czytania, pisania i rachunków oraz przyswajałyby podstawowe wiadomości obywatelskie. W myśl tych samych koncepcji szkoły średnie powinny obejmować przedmioty kształcenia matematyczno-przyrodniczego i humanistycznego, szkoły kształcenia przeduniwersyteckiego przedmioty klasyczne, a szkoły zawodowe dawać przygotowanie do najszerzej pojmowanej wytwórczości. Uniwersytety i inne instytucje o charakterze akademickim powinny stanowić koronę tego hierarchicznie ułożonego systemu, a państwowy instytut sztuk i nauk być „organizacyjnym parasolem” obejmującym wszystkie jego szczeble⁴.

Walka z analfabetyzmem

W dziedzinie podstaw ideowych systemów szkolnych w poszczególnych krajach Europy Zachodniej w XIX i XX w. mimo różnic w rozwoju politycznym występowało wiele podobieństw. Obserwując realizację zadań szkolnictwa, zwłaszcza elementarnego, zauważamy, że już w wieku XIX rządy tych krajów pojmowały te zadania w sposób zbliżony, uznając, że szkoły elementarne muszą uczyć czytania, mówienia, pisania i rachunków, a także przekazywać uczniom wartości i normy obowiązujące w danych społeczeństwach. Jest godne uwagi, że rodzące się ruchy

³ J.A. Kemenade i in., *Onderwijs hestel en beleid*, 3, *Onderwijs in ontwikkeling*, Groningen 1987, s. 49 i nast. (art. Dodde'a).

⁴ J. Bowen, *A History of Western Education*, 3, *The Modern West*, London 1981, s. 250 i nast.

nacjonalistyczne nie formułowały jeszcze wówczas zasad pedagogicznych wychowania narodowego.

Cele szkoły elementarnej w poszczególnych krajach Europy Zachodniej były niemal identyczne, ale różne były rezultaty jej działalności. W zakresie efektów walki z analfabetyzmem w XIX w. można zauważyć rażące dysproporcje w różnych państwach (zob. tab. 1)⁵. Niektóre, w szczególności Dania, Niemcy, Norwegia i Szwecja, posiadały stosunkowo niewielką liczbę analfabetów, podczas gdy inne, takie jak Włochy, Portugalia i Hiszpania nie mogły się poszczycić sukcesami w przezwyciężaniu tej plagi społecznej. Należy podkreślić, że rządy państw europejskich nie troszczyły się wówczas zbyt o szkolnictwo elementarne. Prawdą jest przecież, że stanowienie prawa w tym zakresie było niczym więcej, jak tylko podaniem wzorca organizacyjnego szkolnictwa, zalegalizowaniem uprawnień organów państwowych do nadzorowania szkół.

Tab. 1. Szacunkowy odsetek ludzi umiejących czytać i pisać

Kraj	Lata					
	1850	1870	1890	1910	1930	1950
Austria	60	70	87	94	97	98
Belgia	52	62	74	87	94	96
Dania	87	91	95	97	98	98
Anglia i Walia	57	73	87	93	97	98
Francja	57	70	80	90	94	96
Niemcy	83	90	95	97	98	98
Włochy	23	30	45	60	76	85
Holandia	70	76	83	92	97	98
Norwegia	85	90	92	97	97	98
Portugalia	15	?	22	31	39	58
Hiszpania	23	33	40	48	67	82
Szwecja	90	92	97	98	98	98

W pierwszej połowie XIX w. w większości krajów zachodniej Europy szkolnictwo stało się domeną działalności państwowej. Najwcześniej, bo już w 1794 r. wystąpiło to w Prusach, najpóźniej w Portugalii w 1844 r. W wyniku powyższych regulacji prawnych została stworzona możliwość zatrudnienia z urzędu inspektorów szkolnych. Dobrze zorganizowaną sieć inspekcji szkolnej, posiadała Holandia ponieważ jej rząd stał na stanowisku, że właściwy dozór szkół gwarantuje lepsze wyniki nauczania i wychowania. Struktura szkolnictwa była zdeterminowana kryteriami finansowymi, społecznymi i programowymi. W 1801 r. szkolnictwo holenderskie zostało podzielone na publiczne i prywatne⁶. W Norwegii państwowy system oświaty polegał na wprowadzonym w 1848 r. podziale środowiskowym na szkoły miejskie

⁵ S.N. Eisenstadt, S. Rokkan i in., *Building States and Nations*, I, London 1973, s. 245 (art. Zapfa i Flory).

⁶ J.G.A. Mierlo, L.G. Gerrichhauzen, *Het particulier initiatief in de Nederlandse verzorgingsmaatschappij*. Lochem-Gent 1988, s. 176 i nast. (art. Dodde'a).

i wiejskie; we Włoszech zaś, od r. 1859, państwowym systemem oświaty objęto szkolnictwo elementarne średnie i wyższe. Ogólnie rzecz biorąc istniejące we wszystkich krajach europejskich instytucje oświatowe opierały się na podobnych przepisach prawnych. W każdym zakresie oświata podlegała państwowemu nadzorowi.

Tym niemniej – jak już podkreśliliśmy – działalność legislacyjna rządów nie świadczyła jeszcze o tym, że były one rzeczywiście zainteresowane rozwojem szkolnictwa elementarnego. Z reguły troszczyły się o nie zarządy miast i wsi oraz instytucje religijne. W Anglii szkolnictwo elementarne było przez długi czas w rękach prywatnych bądź kościoła. Dopiero w 1902 r. zostało ono objęte regulacjami ustawowymi. W większości krajów uczęszczanie do szkoły nie było przymusowe. Ustawy regulujące kwestię obowiązku szkolnego zaczęły się ukazywać dopiero w drugiej połowie stulecia. W niektórych przypadkach były one poprzedzone zarządzeniami regionalnymi. Liberalne poglądy klasy średniej na wolność człowieka odgrywały w tym ważniejszą rolę niż potrzeba uświadamiania politycznego i narodowego wielkich mas ludności. Szwecja i Norwegia wprowadziły obowiązek szkolny w 1842 i 1848 r. Hiszpania, Włochy, Anglia, Francja i Holandia uczyniły to odpowiednio w 1857, 1877, 1880, 1882 i 1900 r. Portugalia i Belgia ustanowiły obowiązek szkolny w 1911 i 1914 r., zamykając tym samym powyższą listę. Dużo wcześniej sprawy te uregulowały Prusy (1763), Austria (1774) i Dania (1814). Były to jednak wyjątki⁷.

Ustawowe wprowadzenie obowiązku szkolnego nie gwarantowało jednak powszechnej jego realizacji, o dostępności bowiem do nauczania i o jego jakości, a zatem i o poziomie nabytych w szkole umiejętności, decydowały różne czynniki. Jednym z takich czynników był kościół⁸, zwłaszcza protestancki, którego zasługi w proponowaniu prawa dla szkolnictwa elementarnego były niepodważalne. W jego rozwoju ważną rolę odgrywał także czynnik ekonomiczny. Rozwijające się handel i przemysł wymagały bowiem umiejętności czytania i pisania, a do uprawy roli takie umiejętności nie były potrzebne. Ogólnie – obowiązek szkolny, jak również poziom umiejętności czytania i pisania były początkowo pod negatywnym wpływem procesów uprzemysłowienia⁹. Jednakże, w miarę rozwoju przemysłu, robotnik umiejący czytać i pisać był coraz bardziej ceniony.

Szkoły klasyczne

Po ustanowieniu państwowej zwierzchności nad edukacją władze zwracały szczególną uwagę na szkoły średnie. Dawały one wykształcenie mieszczańskie i indywidualistyczne (*a bourgeois – individualistic education*), które zaspokajało

⁷ G. Genovesi, *Introduction, Development and Extention of Compulsory Education*, 1–4, Parma 1986, s. 9 i nast. (artykuły różnych autorów).

⁸ S.N. Eisenstadt, S. Rokkan i in., op. cit., s. 229 (art. Flory).

⁹ F.K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington-London 1979, s. 206.

potrzeby klas średnich. Szkoły elementarne spełniały zupełnie inne funkcje. W XIX w. ograniczały one swoje zadania do przekazywania podstawowych umiejętności i podstawowej wiedzy. Celem szkół średnich natomiast było przekazywanie dóbr kultury przez zetknięcie uczniów z duchowym dziedzictwem społeczeństw. Na początku XIX w. szczególną uwagę zwracano na dobra kultury klasycyzmu. Młodzież uczyła się więc łaciny i greki w elitarnych gimnazjach, liceach i kolegiach. Charakter klasycystyczny miały szczególnie licea i kolegia francuskie, powołane w 1802 r., chociaż ich program dopuszczał również nauczanie przedmiotów matematycznych. W szkołach tych uczniowie w wieku 11–16 lat rozwijali swój potencjał poznawczy, przygotowując się do studiów uniwersyteckich lub do zawodów wymagających naukowego przygotowania. Podobne przepisy zostały wydane w 1805 r. dla austriackich gimnazjów, a następnie dla norweskich (1809), pruskich (1812), holenderskich (1815), szwedzkich (1820), hiszpańskich (1825) i portugalskich (1836). Anglia wydała ustawę uściślającą zadania szkoły średniej dość późno, bo dopiero w 1902 r., stanowiąc wyjątek w dziejach zachodnioeuropejskiego szkolnictwa średniego¹⁰.

Kategorie szkół średnich

W ciągu XIX w. waga klasycystycznego wykształcenia zmniejszała się. Posiadanie wiedzy z zakresu łaciny i greki nie było już uznawane za warunek konieczny do podjęcia studiów uniwersyteckich, ani też za niezbędny środek awansu społecznego¹¹. Coraz bardziej powszechny stawał się pogląd, że także inne przedmioty szkolne przyczyniają się do rozwoju umysłowego uczniów. Gimnazja pozostały jednak nadal ważnymi zakładami kształcenia z tym, że oprócz szkół klasycystycznych, zakładano szkoły realne, w których uczono w znacznym zakresie języków obcych i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

W systemach szkolnych zachodniej Europy można wyróżnić trzy podstawowe kategorie szkół średnich. Pierwsza wystąpiła w Szwecji, gdzie od 1849 r. władze wprowadziły jednolitą szkołę średnią. Okazało się z czasem, że był to trudny proces, który w 1859 r. doprowadził do powstania dziewięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej (*allmänna läroverk*). Po ukończeniu trzyletniej szkoły elementarnej uczniowie w wieku około dziesięciu lat wstępowali do tego gimnazjum, gdzie uzyskiwali wykształcenie ogólne i wstępne naukowe. Program nauczania w pierwszych trzech latach nauki był jednakowy dla wszystkich. W czwartym roku uczniowie mogli wybrać albo realny, albo też klasycystyczny profil dalszej edukacji. Ten ostatni

¹⁰ A. J. van Duyvendijk, *De motivering van de klassieke vorming*, Groningen-Djakarta 1955, s. 220 i nast.

¹¹ A. Baumeister, *Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens*, München 1897, s. 695 i nast. (art. Sahlina).

dzielił się w szóstym roku nauki na klasyczny profil A z greką i klasyczny profil B bez greki¹².

Druga kategoria szkół średnich charakteryzuje się ich podziałem na gimnazja klasyczne i szkoły realne. Podział tego rodzaju został wprowadzony w 1849 r. w Austrii. Ośmioletnie gimnazjum klasyczne składało się z dwóch członów, niższego i wyższego, po cztery lata każdy. Gimnazjum to dawało uczniom możliwość uczenia się zarówno przedmiotów filologiczno-historycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych. Siedmioletnia szkoła realna obejmowała od 1879 r. czteroletni niższy cykl kształcenia i trzyletni wyższy. Podobnie jak gimnazja, również szkoły realne przyjmowały uczniów w dziesiątym roku życia, oferując im wykształcenie ogólne i przygotowanie do kształcenia zawodowego na poziomie wyższym. Kształcenie w językach klasycznych tutaj nie obowiązywało. Zamiast tego zwracano uwagę na nauczanie języków obcych i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych¹³.

Trzecia kategoria szkół średnich miała miejsce w Niemczech, gdzie obok gimnazjów klasycznych i szkół realnych wprowadzono trzeci typ, który był formą pośrednią pomiędzy nimi. Na pierwszym miejscu figurowało oczywiście najbardziej cenione gimnazjum klasyczne, które od 1812 r. było szkołą dziewięcioklasową. Z kolei w 1832 r. powołano do życia również dziewięcioklasowe gimnazjum realne, gdzie obowiązywały zarówno łacina, jak i jeden język obcy. Trzeci typ szkoły średniej istniał w Niemczech od 1878 r. Była to dziewięcioletnia wyższa szkoła realna (*Oberrealschule*), w której łacina i greka zostały zastąpione przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi. Dzieci klas średnich oraz mniej zdolne i nie przejawiające większych ambicji awansu społecznego uczęszczały do sześcioklasowych gimnazjów klasycznych, do sześcioklasowych gimnazjów realnych względnie do sześcioklasowych szkół realnych¹⁴.

Szkolnictwo jednolite

Na początku XX w. zachodnioeuropejskie systemy szkolne miały dość chaotyczną strukturę odziedziczoną po wieku XIX. Treści nauczania zarówno szkół elementarnych, jak i średnich ulegały zmianom i rozszerzaniu. W zależności od typu szkoły jej zadania polegały bądź na kształtowaniu umiejętności poznawczych i umiejętności działania oraz na przekazywaniu wiedzy z przedmiotów filologicznych, bądź matematyczno-przyrodniczych lub artystyczno-technicznych. W tym czasie zaczęły już przeważać szkoły bez wyraźnego profilu, ogólnokształcące nad tradycyjnymi szkołami klasycznymi czy realnymi. Warto tu przypomnieć, że

¹² Tamże, s. 239 i nast. (art. Frankfurtera).

¹³ Tamże, s. 8 i nast. (art. Baumeistra).

¹⁴ F.K. Ringer, op. cit., s. 41 i 117.

w ciągu XIX w. pojawił się jeszcze inny typ szkoły. Była to wyższa szkoła elementarna. Od 1857 r. ten typ szkoły (*mulo-scholen*) posiadała Holandia, a od 1872 r. Niemcy, gdzie nazwano ją szkołą średnią (*Mittelschule*). W 1882 r. pojawiły się we Francji dwa typy wyższych szkół elementarnych: jednoroczny kurs uzupełniający (*cours complémentaire*) i wyższa szkoła ludowa (*école primaire supérieure*)¹⁵. W drugiej połowie XIX w. powstawały i rozwijały się we wszystkich krajach zachodnioeuropejskich pewne formy niższego i średniego kształcenia zawodowego. Początkowo były to niezbyt liczne szkoły techniczne, handlowe i rolnicze. Ich powolny rozwój wynikał z powszechnego wówczas przekonania, że przygotowanie do pracy można jedynie zdobyć w wyniku praktykowania przy warsztacie.

Ten mało przejrzysty system szkolny w krajach zachodnioeuropejskich na początku XX w. wymagał reorganizacji. Ale zmiany i ulepszenia postępowały powoli¹⁶. Uplłynęło kilka dziesięcioleci zanim pomysły innowacji strukturalnych i programowych zaczęły być realizowane. Stało się to dopiero po drugiej wojnie światowej i zostało wymuszone przez niezwykle szybki wzrost liczby uczniów w wyższych szkołach elementarnych i w szkołach średnich (zob. tab. 2). Młodzi ludzie przebywali w szkołach coraz więcej lat, toteż ulegał opóźnieniu ich start społeczno-zawodowy. Co więcej, w szkołach powiększała się stale liczba chłopców i dziewcząt wywodzących się z niższych klas społecznych. Rodziny nie potrzebowały już ich finansowego wsparcia i wczesnego startu zawodowego

Wiele krajów zachodnioeuropejskich doszło do wniosku, że *antidotum* na wzrastającą liczbę uczniów mogą stać się szkoły jednolite. Pojawiły się zatem próby zastąpienia zewnętrznego zróżnicowania struktury szkolnej zróżnicowaniem wewnętrznym w ramach szkoły jednolitej. Zaczęto więc łączyć z sobą różne typy szkół: wyższą szkołę elementarną, klasyczną i realną szkołę średnią, jak również różne formy niższego i średniego kształcenia zawodowego tworząc jeden typ – szkołę średnią. Tak uczyniono np. w Anglii, gdzie w r. 1944 wprowadzono system tzw. szkół zintegrowanych (*comprehensive schools*) trzy- do siedmioletnich. W 1959 r. Francja zreformowała swój system szkolny tak, aby umożliwić dzieciom w wieku 12–16 lat uzyskanie średniego wykształcenia w szkołach średnich bądź w szkołach ogólnokształcących (*collèges d'enseignement secondaire or collèges d'enseignement général*)¹⁷. Włochy ujednoliciły swój system szkolny, w 1963 r. tworząc szkołę średnią (*scuola media*), do której mogły uczęszczać wszystkie dzieci w wieku 12–16 lat¹⁸, Dania w 1975 r. tworząc szkołę zintegrowaną (*Folkeskole*) dla dzieci w wieku 7–16 lat¹⁹. Szkołę, która wydaje się być przyszłością zachodnioeuropejskich systemów szkolnych posiada od 1959 r. Szwecja. Szkołę tę charakte-

¹⁵ N.L. Dodde, *Het Nederlandse onderwijs verandert*, Muiderberg 1983, s. 55 i nast.

¹⁶ W.F. Connell, *A History of Education in the Twentieth Century World*, New York 1980, s. 342.

¹⁷ V. von Blumenthal, *Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem*, München 1980, s. 115.

¹⁸ A. L. Heinink (red.), *Basisvorming in het buitenland*, Gravenhage 1986, s. 98.

¹⁹ W. Wielmans (red.), *Vernieuwingen in het secundair onderwijs*, Leuven-Amersfoort 1986, s. 81 i nast.

ryzuje przewyższenie tradycyjnego podziału na przedmioty nauczania i zintegrowanie treści kształcenia. Jest ona przeznaczona dla dzieci w wieku 6–16 lat.

*Tab. 2. Liczba uczniów szkół średnich ogólnokształcących w tys. Procent młodzieży uczęszczającej do szkół średnich ogólnokształcących Proporcja liczby uczniów w wieku 12–16 lat na 100**

K r a j	L a t a				
	1965	1970	1975	1980	1985
Austria	396/46/52	542/62/72	630/62/74	583/58/74	496/58/79
Belgia	301/35/75	335/38/81	495/43/84		451/53/96
Dania	159/42/83	283/54/78	328/72/80	373/79/a	340/72/ac
Anglia	3605/64/66	4007/71/73	4946/80/83	5087/80/84	4623/78/85c
Francja	2455/42/56	3461/60/74	3865/65/82	3911/66/85	4345/75/96
RFN	1532/--/--	2246/--/--	3177/61/71	3690/62/72	4589/64/74
Włochy	2083/32/47	2626/42/61	3343/48/70	3484/47/72	3390/47/75
Holandia	526/38/61	591/44/75	766/53/88	824/55/92	823/58/ac
Norwegia	190/50/64	244/67/83	264/71/88	279/73/94	284/71/97c
Portugalia	158/20/42	291/37/57	330/38/53	398/37/37	490/47/47b
Hiszpania	834/26/38	1522/44/56	2639/60/73	3088/68/87	3167/69/89b
Szwecja	387/46/62	416/65/86	369/57/78	443/64/88	400/56/83c

* – Dane tabeli zaczerpnięto z następujących źródeł: *UNESCO Statistical Yearbook 1978/79*, Paris 1980, s. 354 i nast.; Toż: 1985, Paris 1985, III, s. 183 i nast.; 1987, Paris 1987, III, s. 182 i nast.

a – proporcja przekracza 100,

b – dane z 1873 r,

c – dane z 1984 r.

Zakończenie

Pozostaje jeszcze wiele do zrobienia aby zmienić i ulepszyć zachodnioeuropejskie systemy szkolne. Wyczuwalny jest pewien sprzeciw wobec procesu ujednoczenia szkolnictwa. Poddaje się w wątpliwość dążenia do zintegrowania treści nauczania, choć zmiany w systemie szkolnym są bardzo pożądane. Społeczeństwa zachodnioeuropejskie stają się coraz bardziej społeczeństwami klas średnich. Klasy pracujące przyswoiły sobie mentalność burżuazji. Z tego powodu struktura i treść szkolnictwa dziewiętnasto- i dwudziestowiecznego nie uległy większym zmianom.

Jednakże zjednoczenie zachodniej Europy wywołuje potrzebę ujednoczenia zachodnioeuropejskich systemów szkolnych. Wydaje się, że zewnętrznie zintegrowana struktura i wewnętrznie zróżnicowana treść nauczania byłyby rozwiązaniem najbardziej sensownym. Choć mowa była głównie o narodowym pojmowaniu zjawisk edukacyjnych w przeszłości, porównanie dziejów poszczególnych systemów szkolnych pozwala jednoznacznie stwierdzić, że rozwój oświaty i wychowania jest procesem ponadnarodowym.

Z języka angielskiego przełożył *Czesław Majorek*