

# Miasto, Józef

---

## Historiografia oświaty w Republice Federalnej Niemiec

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 29, 201-215

---

1986

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 MIAŚO

## HISTORIOGRAFIA OŚWIATY W REPUBLICE FEDERALNEJ NIEMIEC

Historia wychowania jako odrębna dyscyplina naukowa zaczęła utrzymywać swoją pozycję w nauce niemieckiej już pod koniec XIX w. Wiązało się to z rozwojem nowoczesnej humanistyki, a zwłaszcza filozofii, pedagogiki i historiografii. W 1890 r. powstało specjalistyczne towarzystwo naukowe (Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte), które skupiało profesorów uniwersyteckich oraz nauczycieli gimnazjów. Korzystało ono ze znacznych subwencji rządowych. Zapoczątkowało edycję źródeł do historii wychowania (*Monumenta Germaniae paedagogica*) oraz zeszytów bibliograficznych (*Historisch-pädagogischer Literatur-Bericht*). Wydawało też kwartalnik pt. „Mitteilungen”. Działalność naukowa i wydawnicza tego towarzystwa spotykała się z krytycznymi opiniami środowisk akademickich. Po I wojnie światowej nie odgrywało już większej roli. Przestało istnieć w 1938 r.<sup>1</sup> Do tradycji tego towarzystwa nawiązali historycy oświaty w Niemieckiej Republice Demokratycznej, powołując w ramach Akademii Nauk w Berlinie Kommission für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. W 1960 r. wznowiła ona edycję źródeł pt. *Monumenta paedagogica*, a w rok później zapoczątkowała wydawanie rocznika pt. „Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte”.

W latach sześćdziesiątych wraz z rozbudową szkolnictwa wyższego w RFN poszerzyło się i zaplecze nauk pedagogicznych, w tym również historii wychowania. W rezultacie tych procesów pojawiło się dość liczne środowisko historyków oświaty. W 1970 r. utworzyło ono Komisję Historyczną w ramach Niemieckiego Towarzystwa Pedagogicznego (Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), które skupia około trzystu historyków. Organizuje doroczne kon-

---

<sup>1</sup> M. Heinemann, *Das Fach Erziehungsgeschichte zwischen Dilettantismus und Wissenschaft. Die Fachwerdung der Erziehungsgeschichte in der Arbeit der „Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte“ nach der Jahrhundertwende, „Jahrbuch für Erziehungswissenschaft”, t. IV, 1980—1982.*

ferencje naukowe o charakterze monotematycznym, publikując przeważnie ich wyniki<sup>2</sup>. Od wielu lat wydaje obszerne pod względem objętości zeszyty informacyjne pt. *Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung*, redagowane w katedrze Historii Wychowania Uniwersytetu w Hanowerze, których do 1984 r. ukazało się 25 tomów<sup>3</sup>. Zawierają one rozprawy naukowe, recenzje oraz bardzo szczegółowe informacje o badaniach prowadzonych w różnych ośrodkach naukowych<sup>4</sup>.

Charakterystykę współczesnej historiografii oświaty w RFN rozpocząć wypadnie od zwięzłego przedstawienia problematyki teoretycznej i metodologicznej. Po II wojnie światowej przez czas dłuższy dominowała jeszcze koncepcja historii wychowania wywodząca się z niemieckiej pedagogiki i filozofii idealistycznej, sprowadzająca przedmiot tej dyscypliny do historii idei pedagogicznych. Popularne było też podejście do historii wychowania jako części składowej pedagogiki kultury. W ostatnich kilkunastu latach coraz mocniejszą pozycję zaczyna zdobywać koncepcja społecznej historii wychowania (*Sozialgeschichte der Erziehung*), której zadaniem jest podejmowanie historycznej analizy społecznej funkcji wychowania<sup>5</sup>. Wielu historyków używa terminu „socjalizacja” na określenie szeroko pojętych procesów wychowawczych zachodzących w rodzinie, szkole, miejscu pracy, w organizacjach społecznych i politycznych, w miejscu zamieszkania itp. „Sozialisation” — pisze Wilhelm Roessler — oznacza dziś to, co dwieście lat temu słowo „Bildung”<sup>6</sup>. Koncepcja *Sozialgeschichte der Erziehung* jest akceptowana głównie przez historyków średniego i młodszego pokolenia. Nie jest ona przy tym jednolita i dopracowana do końca. Cechuje ją niewątpliwie eklektyzm. Można się w niej doszukać śladów pedagogiki kultury i pozostającej pod jej wpływem historiografii oświatowej. Uwidaczniają się też w niej metodologiczne inspiracje neopozytywizmu, a także marksizmu. Jakkolwiek historia wychowania ugruntowała swoją pozycję jako samodzielna dyscyplina

<sup>2</sup> Pod red. M. Heinemanna ukazały się następujące zbiory studiów: *Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik*, Stuttgart 1976; *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart 1977; *Erziehung und Schulung im Dritten Reich* (2 tomy), Stuttgart 1980; *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*, Stuttgart 1981.

<sup>3</sup> Redaktorem i wydawcą tych zeszytów jest M. Heinemann.

<sup>4</sup> Opublikowano tam m. in. bardzo obszerną rozprawę Teresy Wróblewskiej z Torunia pt. *Geschichte der Bildungs- und Erziehungsarbeit der polnischen gesellschaftlichen Organisationen in Pommern in den Jahren 1871—1914*, *Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorische Forschung* (dalej: IZEBF), Anhang zu Heft 12—13, 1979.

<sup>5</sup> Por. F. Baumgart, B. Zymek, *Historisch-pädagogische Forschung als Teil einer historischen Sozialwissenschaft*, IZEBF 1975, z. 3.

<sup>6</sup> W. Roessler, *Schichtenspezifische Sozialisation in den Weimarer Republik*, [w:] M. Heinemann (red.), *Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik*.

naukowa, to jednak stara się zachować tradycyjny związek z teorią wychowania, chociaż czasami ewoluuje coraz wyraźniej ku naukom o przeszłości, zwłaszcza ku socjologizującej historii kultury<sup>7</sup>.

W wielu pracach analizowane są wzajemne związki pomiędzy strukturą społeczeństwa a systemem szkolnym. Dobrym przykładem takiego podejścia są drobniejsze studia oraz obszerna książka profesora Uniwersytetu w Bochum Detlefa K. Müllera pt. *Sozialstruktur und Schulsystem*. Na podstawie niezwykle bogatego materiału i przy zastosowaniu skomplikowanych obliczeń komputerowych wykazał w niej autor klasowy charakter systemu szkolnego w XIX w. Klasa robotnicza nie miała w Prusach żadnych szans awansu społecznego przez oświatę. Szkoła ludowa była szkołą proletariacką, otwierającą drogę tylko do szkół zawodowych. Szkoły średnie, a zwłaszcza gimnazjum, stanowiły monopol elity społecznej — arystokracji, burżuazji, biurokracji i korpusu oficerskiego. W latach osiemdziesiątych XIX w. w wyniku kryzysu ekonomicznego pojawiły się głosy dowodzące istnienia nadprodukcji inteligencji z gimnazjalnym i wyższym wykształceniem. Przyczyniły się one do zaostrzenia polityki oświatowej. Za czasów ministra Puttkamera (1881—1891) sprowadzała się ona do umacniania elitarnego charakteru szkół średnich i wyższych. W systemie biurokracji pruskiej — pisze D. K. Müller — ważne miejsce zajmował nauczyciel, co niejednokrotnie prowadzić musiało do deformacji reprezentowanego przezeń zawodu<sup>8</sup>.

Wzajemne związki pomiędzy oświatą a mobilnością społeczną rozważa m. in. Harmut Kaelble, który w swojej książce wykorzystał wyniki badań prowadzonych w różnych krajach nad społecznymi skutkami industrializacji<sup>9</sup>. Wychodzi on od stwierdzenia, że bezpośredni wpływ rozwoju oświaty na mobilność społeczną nie jest tak oczywisty, jak sądzą niektórzy historycy. W okresie industrializacji procesy ruchliwości społecznej hamowane były przez różne bariery. Autor wymienia cztery rodzaje takich barier: 1. bariera kapitału, czyli niskie zarobki robotników i brak pewności jutra; 2. bariera fachowego i szkolnego wykształcenia, ograniczająca kształcenie dzieci w dobrze prosperującym warsztacie lub szkole

<sup>7</sup> O związkach pomiędzy teorią a historią wychowania pisze obszernie M. Depaepe, *On the Relationship of Theory and History in Pedagogy. An Introduction to the West German Discussion of the Significance of the History of Education (1950—1980)*, Leuven 1983.

<sup>8</sup> Por.: D. K. Müller, *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*, Göttingen 1977; D. K. Müller, B. Zymek, E. Kupper, L. Priebe, *Modelentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem*, „Zeitschrift für Pädagogik”, 1977, Beiheft 14; oraz D. K. Müller, *The Qualifications Crisis and School Reform in Late Nineteenth-Century Germany*, „History of Education”, 1980, nr 4.

<sup>9</sup> H. Kaelble, *Historische Mobilitätsforschung*, Darmstadt 1978.

średniej; 3. mentalność robotników, zwłaszcza w pierwszej fazie industrializacji, w której nie mieściło się pojęcie indywidualnego awansu, lecz pomysłość całej klasy, w szczególności zdobycie praw politycznych i społecznych oraz poprawa warunków życia; 4. priorytet bezpieczeństwa socjalnego, skłaniający robotników do troski o podstawowe potrzeby materialne jego rodziny, zwłaszcza o dom. Dla potwierdzenia swojej opinii autor przytacza kilka danych liczbowych. Otóż w ośrodku przemysłu tekstylnego Newburyport (USA) zamieszkiwanym przez imigrantów z Irlandii w latach 1850—1880 tylko około 15% młodzieży z rodzin robotniczych przeszło do prac niefizycznych. Odsetek takiej młodzieży w Bochum w latach 1880—1890 był jeszcze niższy, wahał się w granicach 6—10%. Rewolucja przemysłowa w Anglii nie otwierała szans awansu społecznego, przeciwnie — odsunęła plebejuszy od uniwersytetów. Np. w Oxfordzie plebejusze stanowili w roku szk. 1661/62 — 40% ogółu studentów, w 1760/61 — 17%, w 1810/11 — 1%. Równie wymowna jest, zdaniem autora, społeczna struktura elity politycznej w Niemczech w latach 1890—1918. Elita ta składała się wyłącznie ze szlachty (64,5%) oraz warstwy mieszczańskiej (35,5%)<sup>10</sup>.

Okresem, który skupia największe zainteresowanie historyków zachodniemieckich, jest wiek XIX i początki bieżącego stulecia. Niemal nie spotykamy nowszych prac na temat szkoły i wychowania w czasach Średniowiecza i Odrodzenia. Znacznie większą uwagę przyciąga wiek XVIII, zwłaszcza epoka Oświecenia. Uderzający jest fakt szczególnie słabego zainteresowania okresem III Rzeszy. Okres hitleryzmu niemal nie istnieje tak w ujęciach syntetycznych, jak i opracowaniach szczegółowych. Polityka oświatowa hitlerowskich Niemiec najszerzej potraktowana została w zbiorze studiów pod red. Manfreda Heinemanna<sup>11</sup>. Znacznie większe zainteresowanie budzi polityka oświatowa państw koalicji antyhitlerowskiej, zmierzająca do denazyfikacji Niemiec za pomocą reformy systemu edukacyjnego<sup>12</sup>. Jest rzeczą zastanawiającą, że historycy oświaty w RFN poświęcają swoją uwagę przede wszystkim studiom szczegółowym, unikając na ogół nie tylko większych syntez historii wychowania, ale i prac o syntetyzującym charakterze. W tym miejscu nasuwa się nieodparcie wniosek, iż klasyk niemieckiej historiografii oświaty Friedrich Paulsen (1846—1908) nie znalazł do tej pory naśladowców<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 42—59, 67—91, 150.

<sup>11</sup> M. Heinemann (red.), *Erziehung und Schulung im Dritten Reich*. Por. recenzję tej publikacji pióra S. Mauersberga w *Rozprawach z dziejów oświaty*, t. XXV, Wrocław 1983, s. 269—272. Za nieśmiałą próbę rehabilitacji czołowego teoretyka faszystowskiej pedagogiki uznać można książkę G. Müllera pt. *Ernest Krieck und die nationalistische Wissenschaftsreform*, Weinheim — Basel 1978.

<sup>12</sup> Por: M. Heinemann (red.), *Umerziehung und Wiederaufbau...*

<sup>13</sup> Był on m. in. autorem głośnego dzieła pt. *Die Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittel-*

Nieliczne publikacje o charakterze syntetycznym są albo bardzo skrótowe, albo też ograniczają się do ujęć dziejów teorii wychowania bądź filozofii wychowania, jak to ma na przykład miejsce w książce Hansa-Michaela Elzera<sup>14</sup>. Wydaje się, że wśród publikacji książkowych dominującą rolę odgrywają nie syntezy ani monografie pióra jednego autora, lecz zbiory studiów na określony temat. Świadczy to o istnieniu systemu planowania i koordynowania badań naukowych. Wspomniane zbiory studiów nie stanowią zwykłego pokłosia konferencji i sympozjów, lecz prezentują przeważnie nowsze wyniki szczegółowych badań nad danym zagadnieniem.

Mimo ujawniającej się dominacji społecznej historii wychowania dzieje myśli pedagogicznej stanowią nadal przedmiot badań wielu pedagogów i historyków. Na szczególną uwagę zasługują badania nad pedagogiką Jana A. Komeńskiego prowadzone od wielu lat przez profesora Uniwersytetu w Bochum, Klausa Schallera<sup>15</sup>. Sporo napisano o pedagogach niemieckich XVIII i XIX w.<sup>16</sup>

Systematycznych studiów na temat szkolnictwa elementarnego nie spotykamy zbyt wiele. Przeważają raczej prace omawiające ewolucję szkoły ludowej od strony programowej, organizacyjnej i ideowej oraz analizujące politykę władz wobec tych szkół. W XVIII w. szkoła ludowa miała za zadanie oświecanie, poszerzanie ogólnych horyzontów i w ten sposób miała przygotowywać do życia obywatelskiego i do pracy w różnych zawodach. W początkach XIX w. wprowadzono do niej system klasowo-lekcyjny i podporządkowano ją państwu. Od tej pory głównym jej zadaniem było nauczanie religii chrześcijańskiej i wychowanie w jej duchu, a ponadto nauka czytania, pisania, rachowania, śpiewu oraz ogólnej wiedzy przyrodniczej przydatnej dla ochrony zdrowia<sup>17</sup>. Szkoła ludowa w XIX w. spełniała również bardzo ważne funkcje polityczne. Folkert Meyer w swojej książce pt. *Schule poddanych (Schule der Untertanen)* pisze, że jej zadaniem było przede wszystkim umacnianie spo-

---

*alters bis zur Gegenwart*, wydane w 1885 r. i wznawianego w latach późniejszych w wersji poszerzonej.

<sup>14</sup> H.-M. Elzer, *Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte*, B. II, Ratingen 1967; H. Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Büchse der Pandora 1982. Dzieje myśli pedagogicznej i pedagogiki jako nauki zostały najszerzej przedstawione w trzytomowej publikacji T. Ballaufa i K. Schallera pt. *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*, której tom ostatni ukazał się w 1973 r. Por. też H.-G. Herrlitz, W. Hopf, H. Titze, *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*, Königstein 1981.

<sup>15</sup> K. Schaller, *Die Pädagogik des Jahann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*, Heidelberg 1962.

<sup>16</sup> Por. m. in.: W. Schröder, *Adolf Diesterweg. Studien zu seiner Wirkungsgeschichte in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts*, Frankfurt a. Main 1978.

<sup>17</sup> A. Leschinsky, P. M. Roeder, *Schule im historischen Prozess*, Stuttgart 1976, s. 72—73.

lecznej i politycznej dyscypliny, utrwalanie istniejącej struktury społeczeństwa oraz wzbogacanie potencjału militarnego państwa pruskiego<sup>18</sup>. Nauczyciel szkoły ludowej był również produktem państwowej biurokracji. Autor przytacza interesujące dane o społecznym składzie nauczycieli tych szkół, posługując się informacjami o zawodzie wykonywanym przez ojca. Otóż w 1891 r. synowie rolników i ogrodników stanowili 35% ogółu nauczycieli, pracowników przemysłu i budownictwa — 29%, handlu i komunikacji — 9%, urzędników państwowych i przedstawicieli wolnych zawodów — 26%, ludzi bez określonego zajęcia i bezrobotnych — 1%<sup>19</sup>. Obowiązkowa szkoła ludowa obejmowała niemal całe młode pokolenie w wieku szkolnym (6—14 lat). W 1901 r. korzystało z niej blisko 95% dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Dzieci z rodzin zamożniejszych, które korzystały z prywatnej nauki domowej bądź uczęszczały do szkół wyższego stopnia organizacyjnego, stanowiły zaledwie 4,74%<sup>20</sup>. Z historią szkoły ludowej wiążą się dzieje szkolnictwa doksztalającego, niedzielnego i wieczorowego. Pierwsze tego rodzaju szkoły powstały w XVIII w., ale na szeroką skalę rozwinęły się dopiero w XIX stuleciu. W 1839 r. władze pruskie zabroniły zatrudniania dzieci poniżej 9 lat, wyrażając jednocześnie zgodę na pracę małoletnich (9—16 lat) w wymiarze 10 godzin dziennie<sup>21</sup>. W 1852 r. pod naciskiem przemysłowców utrzymano to ograniczenie tylko w stosunku do dzieci w wieku od 9 do 12 lat<sup>22</sup>. Zadaniem szkół doksztalających było nie tyle kształcenie zawodowe, co wychowanie. Wprowadzenie obowiązku uczęszczania do tych szkół świadczyło — zdaniem jednego z autorów — o dążeniu władz do zróżnicowania i zhierarchizowania szkolnictwa zawodowego<sup>23</sup>. Szkoły doksztalające miały przede wszystkim wytwarzać wiernych poddanych. Zaszczepiały ducha militaryzacji, stosowały surową dyscyplinę, usiłowały ograniczyć wychowawczy wpływ rodzinnego domu. Dążyły do integracji mło-

<sup>18</sup> F. Meyer, *Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preussen 1848—1900*, Hamburg 1976, s. 47.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 117.

<sup>20</sup> A. Mächler, *Aspekte der Volksschulpolitik in Preussen im 19. Jahrhundert*, [w:] P. Baumgart (red.), *Bildungspolitik in Preussen zur Zeit des Kaiserreichs*, Stuttgart 1980, s. 240; M. Heinemann, *Bildung in Staatshand*; Por. też: Ch. Berg, *Die Okkupation der Schule*, Heidelberg 1973.

<sup>21</sup> I. Schumann, H.-J. Korf, M. Schumann, *Sozialisation in Schule und Fabrik. Entstehungsbedingungen proletarischer Kindheit und Jugend*, Westberlin 1976.

<sup>22</sup> H. Blankertz, *Bildung in Zeitalter der grossen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert*, Hannover 1969, s. 93.

<sup>23</sup> Por. K. Harney, *Die preussische Fortbildungsschule. Eine Studie zur Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jahrhundert*, Weinheim—Basel 1980.

dzieży robotniczej i drobnomieszczańskiej. Szczególną uwagę zwracały na eliminowanie wpływów socjaldemokracji na młodzież<sup>24</sup>.

Znacznie więcej uwagi poświęcają historycy dziejom pruskiego gimnazjum. Już w końcu XVIII w. rozgorzały namiętne dyskusje na temat stanu szkół średnich i dróg wiodących do jego poprawy. W 1750 r. było w Prusach 80 szkół o pięciu lub więcej klasach oraz około 320 szkół przeważnie trzyklasowych, zwanych szkołami uczonymi (*gelehrte Schulen*) bądź też szkołami łacińskimi. Programy nauczania tych szkół były zróżnicowane, we wszystkich dominowały jednak języki obce, klasyczne i nowożytny. W sześcioklasowej szkole berlińskiej, której dyrektorem był Fryderyk Gedike, nauczano 21 przedmiotów, z tego 54 godziny przeznaczano na naukę łaciny, 10 godzin na grekę, 4 na naukę hebrajskiego, 13 francuskiego, 12 niemieckiego. Geografii nauczano w wymiarze 10 godzin, na historię przeznaczono 8 godzin, na matematykę — 4, a na historię naturalną — 2. W sześcioklasowym Collegium Fridericianum w Królewcu na naukę łaciny przeznaczano 40 godzin, greki — 15, francuskiego — 12, hebrajskiego — 6, niemieckiego — 6, polskiego — 6, na naukę moralną — 4, historię — 8, matematykę — 6, fizykę — 6, historię naturalną — 2. Nauczano tu również takich przedmiotów, jak estetyka i encyklopedia. Na naukę religii przeznaczano 4 godziny, podczas gdy w szkole berlińskiej 9<sup>25</sup>. Szkoły uczone zgodnie z filozofią Oświecenia miały być przeznaczone dla wszystkich, miały ułatwiać realizację prawa człowieka do rozwijania własnych uzdolnień, prawa równie ważnego jak prawo do życia i do własności<sup>26</sup>. Korzystały z nich dość liczne kręgi młodzieży mieszczańskiej oraz wielu synów duchownych protestanckich. Szkoły średnie, a wraz z nimi i uniwersytety, kształciły przyszłą inteligencję, która zaczęła obejmować różne posady państwowe, tworząc załazki nowego typu biurokracji. Niejednokrotnie zastępowała ona skorumpowaną arystokrację na dworze królewskim. Wydały też one nowe pokolenie nauczycieli, którzy stopniowo rugowali z rynku pracy prywatnych nauczycieli domowych<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> W.-D. Greinert, *Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung und Unterschichten*, Hannover 1975, s. 17—32; W. G. Demel, *Feiertagsschule und Fortbildungsschule*, München 1976, s. 62.

<sup>25</sup> K.-E. Jeismann, *Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787—1817*, Stuttgart 1974, s. 61—63.

<sup>26</sup> U. Herrmann, *Die Kodifizierung bürgerlichen Bewusstsein in der deutschen Spätaufklärung*, [w:] U. Herrmann (red.), *Die Bildung des Bürgers. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert*, Weinheim — Basel 1982.

<sup>27</sup> H. H. Gerth, *Bürgerliche Intelligenz um 1800*, Göttingen 1976, s. 52—60. Pierwsze wydanie tej książki ukazało się w 1935 r.



Utworzenie w 1787 r. Oberschulkollegium zapoczątkowało okres gruntowniejszych reform szkolnych. Miały one prowadzić do ściślejszego powiązania szkolnictwa z politycznymi, ekonomicznymi i militarnymi potrzebami państwa. Ustawa z 1794 r. (*Allgemeine Landrecht*) stwierdzała, że szkoły i uniwersytety są instytucjami podległymi państwu, służącymi jego potrzebom w dziedzinie gospodarki, polityki i kultury. Polityka państwa w dziedzinie szkolnictwa stawała się zaprzeczeniem ideałów głoszonych przez ideologów Oświecenia, przewidujących równość szans oświatowych dla wszystkich. Zmierzała ona do usankcjonowania nierówności przez wyznaczenie szkole zadania utrwalania istniejącego układu społecznego<sup>28</sup>. Pod koniec XVIII i w początkach XIX w. zmniejszono liczbę szkół uczonych, zamieniając część z nich w szkoły miejskie lub realne. Pozostałe szkoły przekształcono w gimnazja, nadając im stopniowo charakter elitarnych instytucji kształcenia średniego. Nazwa gimnazjum zaczęła przysługiwać tylko tym szkołom, które wydawały wprowadzone w początkach XIX w. świadectwa dojrzałości. W 1818 r. istniało zaledwie 91 gimnazjów<sup>29</sup>. Do 1859 r. ich liczba wzrosła tylko do 135 (37 746 uczniów). Dopiero w czasach cesarstwa liczba gimnazjów powiększyła się do 291 (85 939 uczniów) w 1899 r. i do 346 (101 745 uczniów) w 1914 r.<sup>30</sup> Od 1834 r. uniwersytety nie organizowały egzaminów wstępnych dla kandydatów na studentów. Warunkiem podjęcia studiów była więc wyłącznie matura. Podstawą programową gimnazjum, w którym kurs nauczania trwał 9 lat, były języki i kultura klasyczna. Skoro od końca XVIII w. podstawą wykształcenia miała być kultura klasyczna, to i w gimnazjum najważniejszą rolę wyznaczano łacinie i grece. Filologowie klasycyści przez dłuższy czas zajmowali bardzo ważną pozycję nie tylko na uniwersytetach, wywierali również silny wpływ na politykę oświatową wobec szkolnictwa średniego. W ostatecznym rachunku nie oni jednak decydowali o roli i funkcji gimnazjum. Istota popularności gimnazjum tkwiła w tym, że otwierały one drogę i do elity społecznej, i do elity władzy, i to nie tylko dlatego, że uprawniały do studiów uniwersyteckich. Wykształcenie klasyczne wyniesione z gimnazjum było też znamieniem statusu społecznego<sup>31</sup>. Absolwenci gimnazjów oraz uniwersytetów posiadali bowiem liczne uprawnienia i przywileje. Gimnazjum otwierało drogę do studiów, do korpusu oficerskiego oraz do wielu stanowisk nie tylko w admi-

<sup>28</sup> H. Romberg, *Staat und Höhere Schule*, Frankfurt a. Main 1979, s. 10, 114.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 201.

<sup>30</sup> D. K. Müller, *Sozialstruktur und Schulsystem*, s. 48—49.

<sup>31</sup> L. O. Boyle, *Klassische Bildung und soziale Struktur in Deutschland zwischen 1800—1848*, [w:] U. Herrmann (red.), *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft*, Weinheim — Basel 1977, s. 34—42. Por. też: M. Kraul, *Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler*, Göttingen 1980, s. 17—45.

nistracji państwowej, lecz i w innych gałęziach pracy. Szerokie uprawnienia, jakie dawało gimnazjum i uniwersytet, sprawiały, że do szkół tych gromadziła się młodzież nie tylko ze środowisk inteligentnych, lecz i synowie kapitalistów oraz właściciele ziemskich. W Niemczech dostęp do wszystkich bardziej uprzywilejowanych stanowisk był uzależniony nie tyle od świadectw szkolnych potwierdzających posiadanie specjalistycznych kwalifikacji, nawet tych, które były zdobyte w szkole wyższej, lecz od egzaminu państwowego, który był sprawdzianem ogólnego rozwoju intelektualnego kandydata. Warunkiem dopuszczenia do tego rodzaju egzaminów było posiadanie gimnazjalnego świadectwa dojrzałości<sup>32</sup>. Wykształcenie klasyczne było bowiem uważane za jedyne źródło wszechstronnie rozwiniętej osobowości. W 1859 r. naukę łaciny wprowadzono do programu nauczania dziewięcioklasowego gimnazjum realnego, ale absolwenci tych gimnazjów oraz szkół realnych otrzymali prawo wstępu do szkół wyższych, z wyjątkiem wydziałów teologicznych, dopiero w początkach XX w. Nadal jednak nie byli oni dopuszczani do egzaminów państwowych w niektórych zawodach, gdzie obowiązywała znajomość łaciny i greki<sup>33</sup>. Tak więc wykształcenie klasyczne traktowane było jako ważny instrument służący do kwalifikowania jednostek do zawodów i stanowisk dających odpowiednią pozycję materialną i polityczną oraz status społeczny. W 1879 r. wielu członków związku inżynierów protestowało przeciwko przyjmowaniu w ich szeregi tych absolwentów szkół wyższych, którzy nie posiadali klasycznego wykształcenia<sup>34</sup>.

W latach 1875—1899 gimnazja pruskie wydały ogółem 85 tys. absolwentów. Ojcowie tych absolwentów reprezentowali następujące zawody: wojskowi — 22<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, intelektualiści, nauczyciele i przedstawiciele wolnych zawodów — 19<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, rzemieślnicy i właściciele małych warsztatów — 8<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, pracujący w zawodach technicznych — 5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, przemysłowcy i kupcy stanowili 27<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, a właściciele ziemscy — 12<sup>0</sup>/<sub>0</sub><sup>35</sup>.

Mimo dokonania pewnych zmian w planach nauczania gimnazjów nie zmieniły one swego profilu. Rozwój nauk ścisłych i techniki nie wywarł bezpośredniego wpływu na treści kształcenia. Wiedza przyrodnicza zaczęła szerszym strumieniem docierać do szkół za pomocą coraz liczniejszych muzeów przyrodniczych, czasopism i książek popularnych. Ideał wychowawczy gimnazjum ulegał też stopniowej ewolucji. Obejmował on

<sup>32</sup> F. K. Ringer, *Higher education in Germany in the nineteenth century*, [w:] U. Herrmann (red.), *Schule und Gesellschaft...*, s. 347.

<sup>33</sup> F. K. Ringer, *Education and society in modern Europe*, Bloomington 1979, s. 39.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 19.

<sup>35</sup> F. K. Ringer, *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890—1933*, Stuttgart 1983, s. 46. Jest to przekład książki amerykańskiego historyka (*The Decline of German Mandarins. The German Academic Community 1890—1933*, Harvard 1969).

nie tylko harmonijnie rozwiniętą jednostkę, lecz i człowieka, który idzie z duchem czasu, który dąży do mistrzostwa w swoim zawodzie<sup>36</sup>.

Wiek XIX był okresem wzmoczonego rozwoju szkół wyższych, w tym również uniwersytetów. Wzrastała stopniowo liczba studentów z około 6 tys. w 1800 r. do około 9 w 1816 i około 16 tys. w 1830 r.<sup>37</sup> Rozkwit szkół wyższych i nauki nastąpił dopiero po zjednoczeniu Niemiec. W 1880 r. w uniwersytetach niemieckich studiowało 21 209 osób, w 1910 — 53 364. Pod względem liczby studiujących Niemcy zajmowały pierwsze miejsce w Europie. Inne szkoły wyższe, głównie techniczne, kształciły w 1880 r. 4822 osób, a w 1910 — 14 884<sup>38</sup>. Rozwój szkolnictwa wyższego i nauki wiążą historycy niemieccy z nazwiskiem Friedricha Theodora Althoffa (1837—1908) — ministerialnego dyrektora Departamentu Szkolnictwa Wyższego i Nauki. Doprowadził on do rozbudowy szkół wyższych współfinansowanych przez prywatny kapitał. Pogodził system biurokratyczny państwa z samorządnością uczelni oraz ideał swobody badań naukowych z ingerencją polityki. Forsował rozwój uczelnianych instytutów badawczych, bibliotek i muzeów. Z jego inicjatywy powstały m. in. Preussische Historische Institut w Rzymie, Kunsthistorische Institut we Florencji oraz Archeologische Institut z oddziałami w Rzymie i Atenach<sup>39</sup>. Stopniowo zwiększał się odsetek studiujących nauki przyrodnicze. W 1866 r. stanowili oni 16,22% ogółu studentów uniwersytetów, a w 1910 — 27%<sup>40</sup>. Rozwój nauki przyczynił się do umocnienia pozycji materialnej i politycznej profesorów uniwersyteckich, a w szczególności profesorów zwyczajnych. W okresie rządów Bismarcka większość z nich porzuciła ideały liberalizmu i poszła na kompromis z władzą. Nie wszystkie uniwersytety niemieckie — pisze Harmut Titze — cieszyły się jednakowym prestiżem. Za najbardziej ekskluzywne uważane były wszechnice w Mahrburgu i Getyndze. Na samym dole tej drabiny znajdowały się uniwersytety w Królewcu i Wrocławiu. W pierwszym studenci z Prus Wschodnich i Zachodnich mieli stanowić 92,3% ogółu słuchaczy, w drugim studiowała przede wszystkim młodzież ze Śląska

<sup>36</sup> H. Romberg, *Staat und Höhere Schule...*, s. 222. Por. B. Schmidt, *Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterricht (1900—1930)*, Frankfurt a. Main 1980.

<sup>37</sup> T. Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1800—1866. Bürgerwelt und starker Staat*, München 1983, s. 476.

<sup>38</sup> K. H. Jarausch, *Higher Education and Social Change. Some Comparative perspectives*, [w:] K. H. Jarausch (red.), *The Transformation of Higher Learning 1860—1930*, Stuttgart 1982, s. 13.

<sup>39</sup> B. v. Brocke, *Hochschul- und Wissenschaftspolitik in Preussen*, [w:] P. Baumgart (red.), *Bildungspolitik in Preussen*, s. 15—66; Por. L. Burchardt, *Wissenschaftspolitik im Wilhelminischen Deutschland*, Göttingen 1975.

<sup>40</sup> K. H. Jarausch, *Frequenz und Struktur. Zur Sozialgeschichte der Studenten im Kaiserreich*, [w:] P. Baumgart (red.), *Bildungspolitik...*, s. 127.

(70% słuchaczy)<sup>41</sup>. Dostęp młodzieży z warstw niższych do studiów uniwersyteckich był niezwykle trudny. W 1911 r. studenci z rodzin robotniczych stanowili mniej niż 2% słuchaczy, a z rodzin niższych urzędników 3%<sup>42</sup>.

Dość ważną pozycję w historiografii zachodniemieckiej zajmują badania nad dziejami kształcenia zawodowego, chociaż zdaniem niektórych historyków są one zaniedbane w porównaniu z historią gimnazjów<sup>43</sup>. Andreas Kunze zaproponował podjęcie zbiorowych badań nad tematem: „Praca w przemyśle i kształcenie robotników. Instytucjonalizacja kształcenia zawodowego w kontekście rozwoju społeczno-gospodarczego w latach 1869—1969”<sup>44</sup>. Pedagogika Oświecenia traktowała wykształcenie jako przygotowanie do pracy dla dobra społeczeństwa. W tym okresie powstały nie tylko pierwsze szkoły realne, lecz i różnorodne szkoły przygotowujące do pracy w różnych zawodach. Termin „zawód”, a ściślej „powołanie” (*Beruf*), miał w owym czasie pozytywne znaczenie. Przyczyniała się do tego religia, nauczająca o powołaniu człowieka do określonych zadań, oraz ideologia oświeceniowa, przewidująca rozwój indywidualnych uzdolnień dla pożytku społeczeństwa. W początkach XIX w., w przededniu rewolucji przemysłowej, neohumanistyczna teoria wychowania nie interesowała się bliżej problemami kształcenia zawodowego. Wprawdzie i ona uznawała potrzebę kształcenia do pracy w określonym zawodzie, ale odrzucała zasadę utylitaryzmu w nauczaniu szkolnym<sup>45</sup>. Wiele szkół zawodowych powstało już w XVIII w. głównie z inicjatywy państwa, kierującego się potrzebami gospodarczymi i militarnymi. W 1770 r. utworzono w Berlinie Akademię Górniczą, a w 1787 — Kunstzeichenschule. W 1791 r. podobne szkoły założono w Halle i Wrocławiu<sup>46</sup>. W początkach XIX w. następował dalszy rozwój szkolnictwa zawodowego. Ustawa z 1810 r., wprowadzająca swobodę uprawiania zawodu, zniósła monopol rzemiosła w dziedzinie fachowego kształcenia. W tym okresie zaczęto zakładać nowy typ szkół zawodowych, tzw. Provinzial Gewerbeschule. W latach 1818—1836 otwarto je m. in. w Aachen, Münsterze, Eberfeld, Gdańsku, Królewcu, Szczecinie i Legnicy. Początkowo były

<sup>41</sup> H. Titze, *Enrollment, Expansion and Academic Overcrowding in Germany*, [w:] K. H. Jarausch (red.), *The Transformation...*, s. 60.

<sup>42</sup> F. K. Ringer, *Die Gelehrten...*, s. 61.

<sup>43</sup> Na 112 prac z zakresu historii wychowania (1977 r.) 6 pozycji dotyczyło szkolnictwa zawodowego. A. Kunze, *Berufsausbildung und historische Bildungsforschung: Ein Program*, IZEBF, 1981, H. 15—16, s. 233.

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 250.

<sup>45</sup> H. Blankertz, *Berufsbildung und Utilitarismus*, Düsseldorf 1963, s. 14—72; H. Blankertz, *Bildung im Zeitalter der grossen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert*, Hannover 1969, s. 13—30.

<sup>46</sup> G. Grüner, *Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet. Ein Beitrag zur historischen und zur angewandten Berufspädagogik*, Braunschweig 1967, s. 27.

to przeważnie szkoły wieczorowe, w których zajęcia odbywały się zwykle przez dwie godziny dziennie<sup>47</sup>. Nowym typem szkoły zawodowej był instytut przemysłowy (Gewerbe Institut), kształcący głównie techników. Pierwsza tego rodzaju szkoła powstała w 1821 r. w Berlinie. W latach późniejszych niektóre z tych instytutów przekształciły się w wyższe szkoły techniczne. Np. Instytut Berliński przemianowany został w 1866 r. na Akademię Techniczną, a w 1879 r. otrzymał status pełnej szkoły wyższej (Technische Hochschule)<sup>48</sup>. W drugiej połowie XIX w. kształcenie zawodowe zostało niemal całkowicie zinstytucjonalizowane, Ludzie praktyki, którzy w szkołach zawodowych poszukiwali teoretycznej podbudowy, zostali pozbawieni wstępu do tych szkół. Szkoły zawodowe, zwłaszcza techniczne, zaczęły więc spełniać podobne funkcje jak gimnazja. Były instytucjami kwalifikującymi do stanowisk technicznych<sup>49</sup>. W odróżnieniu od Francji i Austrii w Niemczech stosunkowo późno zaczęły powstawać szkoły politechniczne. Wprawdzie pierwsza tego typu uczelnia otwarta została w 1825 r. w Karlsruhe, ale dopiero w 1832 r. przekształciła się we właściwą politechnikę. Od 1865 r. wydawała ona dyplomy równorzędne z uniwersyteckimi, a od 1868 r. przeprowadzała przewody habilitacyjne. Pozostałe szkoły techniczne kształciły przede wszystkim praktyków, nie przywiązując większej wagi do rozwijania badań teoretycznych w dziedzinie techniki i nauk ścisłych<sup>50</sup>. Dopiero w drugiej połowie XIX w. przy wyższych szkołach technicznych, podobnie jak przy uniwersytetach, zaczęły powstawać laboratoria i instytuty badawcze. Niektóre uczelnie, jak np. politechnika monachijska, kształciły również kandydatów na nauczycieli szkół średnich nie tylko w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych, lecz i geografii, historii oraz języków nowożytnych<sup>51</sup>.

Historia kształcenia zawodowego stanowi ważny składnik pedagogiki zawodowej. Jest ona również uprawiana przez teoretyków. Warto w tym miejscu odnotować nowe przedsięwzięcie zapoczątkowane w 1980 r. przez Karla Wilhelma Stratmanna. Jest nim wielotomowa seria źródeł do historii szkoły zawodowej (*Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland*).

Oświata dorosłych nie budzi większego zainteresowania historyków. Nie miała ona zresztą w Niemczech tak bogatych doświadczeń, jak np. w Anglii, Polsce i innych krajach. Kilka prac poświęconych temu zagad-

<sup>47</sup> Por. Ch. Schiersmann, *Zur Sozialgeschichte der preussischen Provinzialgewerbeschulen im 19. Jahrhundert*, Frankfurt a. Main 1979.

<sup>48</sup> P. Lundgreen, *Schulbildung und Frühindustrialisierung in Berlin*, [w:] U. Herrmann (red.), *Schule und Gesellschaft...*, s. 87–88.

<sup>49</sup> P. Lundgreen, *Techniker in Preussen während der früher Industrialisierung. Ausbildung und Berufsfeld einer entstehenden sozialen Gruppe*, Berlin 1975, s. 51–76.

<sup>50</sup> H. Blankertz, *Bildung im Zeitalter...*, s. 74–84.

<sup>51</sup> *Technische Hochschule München 1868–1968*, München 1968, s. 64.

nieniu to przede wszystkim książki omawiające politykę oświatową i działalność na polu kultury niemieckiej socjaldemokracji. Karl Christ analizuje na przykład dyskusje na temat polityki oświatowej odbywane na zjazdach w Halle (1890 r.), Erfurcie (1891 r.) i Jenie (1905 r.). Wiele uwagi poświęca poglądom oświatowym Klary Zetkin i Henryka Schulza. Dość szczegółowo opisuje działalność odczytową w latach 1909—1913. Z wykładów z zakresu ekonomii, historii, historii literatury i sztuki, nauk przyrodniczych i pedagogiki korzystało wiele tysięcy robotników. Autor zwraca uwagę, iż socjaldemokracja dbała o wychowanie w rodzinie, o kształtowanie klasowej moralności robotników, ograniczając w ten sposób ujemne skutki wychowawczego oddziaływania oficjalnej szkoły<sup>52</sup>.

O działalności polityczno-oświatowej i poglądach pedagogicznych H. Schulza traktuje książka F. Neumanna<sup>53</sup>. Bardziej systematyczny obraz działalności oświatowej organizacji robotniczych w latach 1840—1870 zawiera praca K. Birker. Idee oświeceniowe, twierdzi autor, głoszące, że wiedza jest potęgą, szybko zakorzeniły się w ruchu robotniczym. Pierwsze organizacje robotnicze zakładały własne biblioteki i czytelnie. W latach czterdziestych w wielu ośrodkach przemysłowych działały już robotnicze organizacje oświatowe. Kongres robotników w Berlinie (1848 r.) zwrócił uwagę na potrzebę kształcenia i doksztalcania robotników zarówno w zakresie wiedzy ogólnej, jak i zawodowej. Druk ulotny z 1850 r. zawierał motto głoszące m. in. „Rozum naszym przewodnikiem, słowo naszą bronią”<sup>54</sup>. Na zjeździe w Lipsku (1864 r.) reprezentowane były liczne organizacje robotnicze, w których przeważały wpływy lewicowe. Z nich to wyłoniła się w 1869 r. partia socjaldemokratyczna. W Hamburgu istniało od 1845 r. *Bildungsgesellschaft für Arbeiter*, w Saksonii — *Verein zur Förderung und Unterstützung der geistigen und materiellen Interessen der Arbeitervereine*, posiadający liczne oddziały terenowe. Jego przewodniczącym był August Bebel.

Środowiska mieszczańskie podejmowały próby zaspokajania zainteresowań oświatowych robotników powołując w tym celu do życia odpowiednie organizacje. W 1859 r. powstał np. *Humboldt-Verein*, który organizował odczyty przyrodnicze w swojej treści wolne od wpływu religii. W 1871 r. liberałowie założyli *Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung*, które miało swoje oddziały w całym kraju. Organizowało ono odczyty publiczne, wydawało też własne czasopismo. Na czele tego towarzystwa stanął Franz Hermann Schulze-Delitzsche, a w skład zarządu

<sup>52</sup> K. Christ, *Sozialdemokratie und Volkserziehung*, Frankfurt a. Main 1975, s. 169, 174.

<sup>53</sup> F. Neumann, *Sozialdemokratische Bildungspolitik im wilhelminischen Deutschland. Heinrich Schulz und die Entstehung der „Mannheimer Leitsätze“*, Bremen 1982.

<sup>54</sup> K. Birker, *Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840—1870*, Berlin 1973, s. 50.

wchodziło kilku profesorów, m. in. Rudolf Virchow. W krótkim czasie towarzystwo przekształciło się w organizację służącą przede wszystkim kulturalnym potrzebom drobnomieszczaństwa<sup>55</sup>.

Na zakończenie przeglądu współczesnej historiografii oświatowej w RFN należy poświęcić nieco uwagi problematyce polskiej. Otóż stwierdzić trzeba, że zarówno losy oświaty polskiej w zaborze pruskim, jak i jej gehenna w latach hitlerowskiej okupacji nie budzą większego zainteresowania badaczy. Od czasu ukazania się książki Rudolfa Kortha o pruskiej polityce oświatowej i strajkach szkolnych w zaborze pruskim minęło ponad dwadzieścia lat<sup>56</sup>. O polityce hitlerowskiej wobec polskiej oświaty i kultury oraz o tajnym nauczaniu pisze w swojej książce Christoph Klessmann<sup>57</sup>. Książka ta stanowi w RFN główne źródło wiedzy o dziejach polskiej oświaty w latach okupacji. Wymieniony autor — profesor uniwersytetu w Bielefeld — jest również badaczem dziejów polskiej emigracji robotniczej w Niemczech<sup>58</sup>. Problemom germanizacji dzieci polskich w Niemczech za pomocą szkoły ludowej poświęcona jest dość obszerna rozprawa źródłowa Manfreda Heinemanna. Z materiału historycznego autor usiłuje wysnuć wnioski praktyczne dla współczesnej polityki oświatowej, szczególnie wobec dzieci tzw. Gastarbeiterów, stwierdzając, iż dążenie do germanizacji utrudnia i hamuje pożądane procesy asymilacyjne<sup>59</sup>.

JÓZEF MIĄSO

## HISTORIOGRAPHY OF EDUCATION IN FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY

### Summary

The content of the article consists in a brief characteristic of main trends of the research in the field of history of education that was carried on by historians of education in Federal Republic of Germany. The characteristic was based mainly on publications in book form which came out in that country in last fifteen years. Historians of education in Federal Republic of Germany, and those of young and middle-age generations in particular, seem to go away from the traditional history

<sup>55</sup> *Ibidem*, s. 85—87.

<sup>56</sup> Por. R. Korth, *Die preussische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. Ein Beitrag zur preussischen Polenpolitik der Ara Bülow*, Würzburg 1963.

<sup>57</sup> Ch. Klessmann, *Die Selbstbehauptung einer Nation. Nationalsozialistische Kulturpolitik und polnische Widerstandsbewegung im Generalgouvernement 1939—1945*, Düsseldorf 1971. Por. rec. tej książki pobra Ł. Borodziej w *Rozprawach z dziejów oświaty*, t. XXI, Wrocław 1978, s. 278—280.

<sup>58</sup> Ch. Klessmann, *Polnische Bergarbeiter im Ruhrgebiet 1870—1945. Soziale Integration und nationale Subkultur einer Minderheit in der deutschen Industriegesellschaft*, Göttingen 1978.

<sup>59</sup> M. Heinemann, *Die Assimilation fremdsprachiger Schulkinder durch die Volksschule in Preussen seit 1880*, „Bildung und Erziehung”, 1975, H. 1.

of pedagogics treated as history of pedagogical thought, and prefer sociological approach. It can be noticed not only in publications, and above all in their titles, but also in names of many departments of history of education, e.g. Social history of education (Sozialgeschichte der Erziehung).

The period on which the historians' careful attention is fixed is the 19th century. The studies concerning the ages preceding Enlightenment are very rare, and the research in this sphere is carried on only by historians of pedagogical thought. The publications analyzed refer, first of all, to the history of grammar-schools in the 19th century, vocational schools and education at university level. The history of primary schools and education for adults are not often discussed in the latest publications. Works describing schools and education in the period of the Third Reich are no less rare.

Within German Pedagogic Association acts Historical Committee with about 300 historians of education. The Committee organizes scientific conferences, inspires and co-ordinates research works. It also publishes informational fascicles in which one can find not only detailed information of the research works carried on in all the country but also some bigger treatises and reviews.

*Translated by Elżbieta Nawrocka-Berezowska*

ЮЗЕФ М ЁНСО

## ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ В ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИИ

### Содержание

Содержание статьи составляет краткая характеристика главных направлений исследований в области истории воспитания, проводимых историками просвещения в Федеративной Республике Германии. Основой настоящей работы стали главным образом книжные издания, которые появились в этой стране за последние 15 лет. История просвещения в ФРГ, особенно младшего и среднего поколения, кажется, отходит от традиционной педагогики, как история педагогической мысли, давая предпочтение социологическому подходу. Это проявляется не только в публикациях, а особенно в их заглавиях, но и в самом названии многих кафедр истории воспитания (Социальная история воспитания — Sozialgeschichte der Erziehung).

Периодом, на котором концентрируется главное внимание исследователей, является XIX в. Исследования воспитания в периоды опережающие эпоху Просвещения, встречаются очень редко. Этими исследованиями занимаются только историки педагогической мысли. Анализированные публикации касаются прежде всего истории гимназий в XIX в., профессиональных школ, а также системы высшего образования. История системы начальных школ и просвещения в среде взрослых не находит более широкого отражения в новейших публикациях. Так же редки исследования представляющие школу и воспитание в период третьего рейха.

В организационных рамках Немецкого педагогического общества работает Историческая комиссия, которая объединяет около 300 историков воспитания. Она ежегодно организует научные конференции, подсказывает направления исследований и координирует их. Она издает также информационные тетради, в которых помещаются не только подробные сведения относительно исследований проводимых во всей стране, но и более крупные научные работы и рецензии.

Перевела К. Клёша