

Borodziej, Łucja

Problemy oświaty i szkolnictwa w programach i działalności głównych sił politycznych Niemiec Zachodnich (1945-1949)

Rozprawy z Dziejów Oświaty 31, 199-220

1988

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.



ŁUCJA BORODZIEJ

PROBLEMY OŚWIATY I SZKOLNICTWA
W PROGRAMACH I DZIAŁALNOŚCI
GŁÓWNYCH SIŁ POLITYCZNYCH
NIEMIEC ZACHODNICH (1945—1949)

Kwestie oświatowe były w Niemczech powojennych dziedziną leżącą w centrum zainteresowań zarówno partii politycznych, jak i ugrupowań społecznych. Ze względu na osiągnięcie przez Niemcy stosunkowo szybko samodzielności w rozstrzyganiu kwestii oświatowych¹ celowym wydaje się omówienie głównych zarysów programowych i form działalności praktycznej partii politycznych i kościołów w sferze oświaty. Niektóre aspekty tej problematyki omówione zostały w innym nieco kontekście w dwu poprzednich tomach *Rozpraw z dziejów oświaty*². Dotyczyły one w głównej mierze rozwoju oświaty w specyficznej sytuacji ówczesnego Berlina oraz alianckich koncepcji rozwoju oświaty dla Niemiec powojennych.

Problemy oświatowe, wokół których rozgorzały główne kontrowersje, dotyczyły trzech zagadnień: organizacji szkolnictwa, wyznaniowości oraz państwowego bądź prywatnego charakteru szkół. Dwa pierwsze zagadnienia stanowiły główną oś walki czołowych obozów politycznych. Kwestie szkół prywatnych ściśle związane z wyznaniowością szkolnictwa formalnie wywoływały mniej emocji, przynajmniej w pierwszym okresie. Nie oznaczało to braku zainteresowania sprawami programów nauczania. Wszystkie ugrupowania polityczne podkreślały konieczność odejścia od treści programowych okresu hitlerowskiego, zwłaszcza konieczność usunięcia z procesu nauczania i wychowania elementów militarystyki i rasizmu. Głównym hasłem było kształtowanie u młodzieży demokratycznych treści i form życia. W praktyce szkolnej próbowano jednak wrócić bez żadnych korekt do podręczników Republiki Weimarskiej. Uznano tym samym, że zwłaszcza militarystyka był wytworem tylko okresu hitlerowskiego i nawrót do podręczników sprzed 1933 r. nie zagraża procesowi wychowania młodzieży. Na błędność tego stanowiska zwracały uwagę m. in. liczne ingerencje aliantów, zwłaszcza strony radzieckiej, przy udzielaniu zezwo-

¹ Ł. Borodziej, *Aliancka koncepcja przebudowy oświaty w Niemczech powojennych*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XXX; Wrocław 1987, s. 159—196.

² Ł. Borodziej, *Przebudowa szkolnictwa w Berlinie po II wojnie światowej*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XXIX, Wrocław 1986, s. 171—197.

leń na dopuszczenie do szkół podręczników nauki historii, geografii, języka niemieckiego i innych³.

Kwestia organizacji szkolnictwa była niezwykle istotnym problemem, daleko wykraczającym poza formalne zmiany. Z dziedzictwa Republiki Weimarskiej Niemcy powojenne (zachodnie) wykorzystwały najbardziej rozpowszechniony wówczas model: 4-letnia szkoła początkowa (Grundschule) + 4-letnia szkoła ludowa, organicznie związana ze stopniem pierwszym; 6-letnia tzw. Mittelschule — nadbudówka nad stopniem początkowym, rodzaj niepełnej szkoły średniej; 8-letnie gimnazjum (po IV klasie szkoły początkowej). Ten typ organizacji szkolnictwa powodował nie tylko zbyt wczesną selekcję drogi dziecka do nauki (ok. 10 roku życia — co kwestionowało wielu pedagogów), ale w głównej mierze zamykał drożność systemu edukacyjnego. Programy szkolne były tak sformułowane, że uniemożliwiały praktycznie wszelkie drogi przejścia ze szkoły podstawowej do Mittelschule bądź też z niej do szkoły średniej ogólnokształcącej. W tej sytuacji edukacyjne losy danej populacji decydowały się po ukończeniu szkoły początkowej. Model ten był wielokrotnie atakowany przez ruch robotniczy oraz całą lewicę oświatową w Republice Weimarskiej i uznany za kontynuację szkolnictwa stanowego okresu XIX w. Został też całkowicie odrzucony przez władze oświatowe strefy radzieckiej, m. in. przez oficjalne uznanie szkoły jednolitej za obowiązkową⁴.

Walki o model ustrojowy szkolnictwa nie można rozpatrywać bez uwzględnienia realiów układu sił politycznych w obrębie terytorialnym powojennych Niemiec Zachodnich. Kraje, w których partie chrześcijańskie (CDU-CSU) miały całkowitą przewagę bądź były siłą wiodącą, obejmowały do 1951 r. $\frac{2}{3}$ ogółu mieszkańców, i to w najbardziej zaludnionej części Niemiec (Bawaria, Badenia-Wirtembergia, Palatynat, Płn. Westfalia). Po klęsce wyborczej Partii Socjaldemokratycznej (SPD) w Hamburgu w 1953 r. i Dolnej Saksonii w 1955 r. wpływy CDU objęły $\frac{4}{5}$ mieszkańców kraju. Socjaldemokraci rządzili bądź byli współrządzącymi w Hesji, Dolnej Saksonii, Szlezwiku-Holsztynie oraz w dwóch miastach-państwach: Bremie i Hamburgu⁵.

Socjaldemokraci nie opracowali po II wojnie światowej aż do późnych lat pięćdziesiątych żadnego większego dokumentu programowego w sprawach szkolnictwa. Działacze SPD w pierwszym okresie nawiązywali do starych haseł programowych sformułowanych jeszcze na zjeździe tej partii w Mannheim w 1906 r. W dokumencie programowym tego zjazdu pt. *Sozialdemokratie und Volkserziehung* postulowano m. in. szkołę państwową, świecką, jednolitą, wewnątrznie zróżnicowaną. Żądano podniesienia poziomu nauczania, zwłaszcza stopnia podstawowego, drożności systemu szkolnego i pełnej bezpłatności szkoły⁶. Postulaty te nie zostały zrealizowane w Republice Weimarskiej. W oficjalnych dokumentach SPD bezpośred-

³ *Ibidem*, s. 177.

⁴ K. H. Günther, G. Uhlig, *Geschichte der Schule in der DDR 1945—1971*, Berlin 1974, s. 53.

⁵ *Die fünfziger Jahre. Beiträge zu Politik und Kultur*, (Hrsg) D. Bänsch, Tübingen 1985, s. 132—133.

⁶ *Geschichte der Erziehung*, Berlin 1962, s. 395—396.

nio po wojnie, trudno jednak znaleźć nawiązania do tych haseł. W *Zasadach politycznych* sformułowanych w 1946 r. umieszczono ogólnikowe żądania wolności dla nauki i nauczania, szkolnictwa publicznego państwowego, wolnego od nietolerancji i wszelkiego totalitaryzmu. Żądano wychowania młodzieży w duchu humanizmu, demokracji i społecznej odpowiedzialności oraz akceptacji i zrozumienia innych narodów⁷.

Pierwszy powojenny zjazd SPD w Norymberdze w 1947 r. również nie podjął żadnej uchwały w tym zakresie, chociaż wielu delegatów zwracało uwagę na konieczność zajęcia stanowiska programowego. Próby przeforsowania na zjeździe przynajmniej głównych wytycznych działalności SPD w sprawach oświatowych — poprzedzających niejako opracowanie zasadnicze — również nie powiodły się⁸. Dopiero w 1948 r. zjazd w Düsseldorfie zobowiązał ministrów i posłów krajowych w parlamentach do przyśpieszenia prac legislacyjnych nad ustawami o bezpłatności szkoły, pomocy szkolnych i stypendiach dla zdolnych uczniów oraz do walki o przeprowadzenie we wszystkich krajach związkowych reformy szkolnej opierającej się na 6-letniej szkole podstawowej⁹.

Brak dokumentów programowych ogólnopartyjnych nie oznaczał braku zainteresowania tą problematyką działaczy SPD. W wielu spotkaniach regionalnych i grup zawodowych, jakie poprzedzały każdy zjazd partyjny, kwestie reformy szkolnej znajdowały szeroki oddźwięk, co uwidoczniło się w uchwałach i rezolucjach przesyłanych do uczestników zjazdów. Zwracano w nich uwagę na konieczność sformułowania oficjalnego stanowiska SPD w sprawach tak istotnych dla szkolnictwa, jak państwowy charakter szkół, bezpłatność wszystkich typów, likwidację szkolnictwa wyznaniowego, jednakowego wykształcenia dla wszystkich nauczycieli pracujących w szkolnictwie¹⁰. Ten brak „komunikacji” między terenowymi działaczami partii a kołami decydenckimi spowodował m. in. zróżnicowanie działań członków SPD uczestniczących w gremiach rządowych krajów związkowych i w dużej mierze zaważył (w wielu wypadkach) na niepowodzeniach działań reformatorskich. Wyprzedzając nieco sam opis działań praktycznych można od razu stwierdzić, iż jedynie w tych nielicznych przypadkach, gdzie do bezpośredniej pracy w administracji oświatowej stanęli długoletni nauczyciele, członkowie SPD, zwolennicy reform szkolnych, tam można mówić o próbach rzeczywistego realizowania idei tej partii. Od partii jako całości nie otrzymywali wiele poparcia.

Przykładem zrealizowania idei SPD-owskich w pierwszym okresie powojennym była Brema. Miasto rządzone było od powstania administracji niemieckiej przez SPD (łącznie z Partią Komunistyczną — KPD posiadała absolutną większość), resort szkolny był w rękach członka SPD, znanego pedagoga Christiana Paulmanna.

⁷ *Politische Leitsätze der SPD am 11 Mai 1946*, [w:] *Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945—1975*. (Hrsg) G. Scharfenberg, Berlin 1976, B. 1 — SPD, s. 1.

⁸ *Die Kulturpolitischen Forderungen der Sozialdemokratie auf dem Parteitag von Nürnberg (1947)*, [w:] *Dokumente zur Bildungspolitik ...*, s. 1—4.

⁹ *Protokoll der Verhandlungen des Parteitages der SPD vom 11—14 September 1948 in Düsseldorf*, [w:] *Dokumente zur Bildungspolitik ...*, s. 5.

¹⁰ *Ibidem*, s. 1—4.

Mimo utraty głosów w późniejszych wyborach do parlamentu miejskiego SPD nie pozbyła się (jak w innych krajach związkowych) resortu szkolnictwa. Ustawę szkolną (31.03.1949 r.) wprowadzającą 6-letnią szkołę podstawową i na jej bazie 6-letnią (zróżnicowaną) szkołę średnią uchwalono większością głosów SPD, KPD i mniejszych ugrupowań parlamentarnych przy frontalnym kontrataku CDU i partii liberalnej. W niecały rok później (w styczniu 1950 r.) CDU dokonała próby odroczenia wprowadzenia ustawy w życie (dopóki nie ujednocili się zasad polityki szkolnej w całym kraju), wniosek jednak przepadł. Brema jest w historii Niemiec powojennych jedynym krajem związkowym, w którym chadecji nie udało się cofnąć bądź zrewidować już wprowadzonych ustaw szkolnych i gdzie 6-letnia szkoła podstawowa rzeczywiście wprowadzona została w życie¹¹.

Nieco inaczej potoczyły się sprawy w Hamburgu. I tutaj tak jak w Bremie SPD była u rządów (w koalicji z Partią Liberalną — FDP), senatorem do spraw szkolnictwa był członek SPD, pedagog Heinrich Landahl. Uchwalono tu również ustawę szkolną (w 1949 r.) legalizującą 6-letnią szkołę podstawową, 6-letnią szkołę średnią, nieco inaczej zróżnicowaną niż w Bremie. Ustawa hamburska była bardziej szczegółowa od bremeńskiej, prowadziła w praktyce do zwiększenia liczby godzin nauki w starszych klasach szkoły podstawowej, nakładała obowiązek podniesienia poziomu nauczania w tych klasach (język obcy od V klasy), ustalała drożność programową poszczególnych typów i bezpłatność szkół. Szkolnictwo zawodowe stało się częścią szkolnictwa średniego, nauczyciele mieli zdobywać wykształcenie wyższe. Projekt ustawy został frontalnie zaatakowany przez CDU, przeszedł jednak znaczną większością głosów (78 głosów SPD, KPD i częściowo FDP przeciw 17 głosom partii chadecckich). Zmieniony układ sił powyborczych w listopadzie 1953 r. (powstał tzw. blok hamburski — partie mieszczańskie przeciw SPD) doprowadził w szybkim czasie, bo w grudniu tegoż roku, do wniesienia wniosku o rewizję ustawy szkolnej. Nie odważono się wprost obalić zasady 6-letniej szkoły podstawowej. Wniosek dotyczył możliwości przejścia od razu po IV klasach szkoły początkowej do szkoły średniej dzieciom szczególnie zdolnym (na życzenie rodziców). Otwierało to drogę dzieciom elity szybszego przejścia do szkół o wyższym poziomie nauczania, łamało zasadę monopolu obowiązkowej 6-letniej szkoły podstawowej dla wszystkich bez wyjątku dzieci. Mimo zacieklego oporu SPD wniosek przeszedł 61 głosami przeciw 58¹².

W obydwu omówionych wypadkach problem przedłużenia szkoły 4-letniej do 6 lat został prawnie usankcjonowany i mimo późniejszych zmian w istocie swojej zachowany. Inaczej nieco potoczyły się losy reformy szkolnej w Szlezwiku-Holsztynie. Absolutna większość w rządzie SPD i pozostawienie w rękach tej partii resortu oświaty pozwoliły w 1948 r. na uchwalenie ustawy szkolnej. Ustanowiono 6-letnią szkołę podstawową i 6-letnią szkołę średnią, bezpłatność szkolnictwa i pomocy szkolnych oraz ujednoczenie kształcenia nauczycieli. Dwa ostatnie postanowienia przyjęto w 1950 r. do konstytucji krajowej. Ustawę przyjęto głosami lewicy przy

¹¹ R. Hars, *Die Bildungsreformpolitik der Christlich-Demokratischen Union in der Jahren 1945–1954*, Frankfurt am Main 1981, s. 226–228.

¹² *Ibidem*, s. 223–225.

bardzo ostrej walce ze strony CDU. Natychmiast po przyjęciu ustawy CDU przeforsowała utworzenie w większych skupiskach (m. in. w Kilonii, Flensburgu i Neumünster) klas V i VI dla dzieci „specjalnie uzdolnionych” z nauką m. in. łaciny, grupujących oczywiście dzieci z zamożniejszych rodzin. Jak dalece problem reformy szkolnej był aktualny, świadczyć może fakt, że jednym z głównych haseł wyborczych CDU do parlamentu krajowego była zmiana istniejącej ustawy szkolnej. Po klęsce SPD w wyborach w 1950 r. i utworzeniu koalicji rządowej CDU-FDP na początku 1951 r. cofnięto nie tylko postanowienia ustawy dotyczące 6-letniej szkoły podstawowej i wrócono do 4-letniej szkoły początkowej, ale również (mimo zapisu konstytucyjnego) cofnięto bezpłatność szkolnictwa. Z tego ostatniego postanowienia wycofano się w 1952 r.¹³

Inny nieco charakter miał przebieg reformy szkolnej w Dolnej Saksonii. W pierwszych latach powojennych w rządach krajowych lewica dysponowała znaczną siłą (w 1947 r. SPD miała 47,4% głosów, KPD — 5,6%), aż do 1955 r. resort oświaty mieli w swoim ręku ministrowie z SPD (A. Grimme, R. Voigt). Obaj znani byli jako zwolennicy szkoły 6-letniej i teoretycznie mieli możliwość próby realizacji tej koncepcji. W praktyce, w podstawowym zakresie, uruchomili stary model weimarski z 4-letnią szkołą początkową i całą związaną z tym wielostopniowością systemu szkolnego. Ideę szkoły jednolitej i reformy szkolnej ograniczono natomiast do prób eksperymentalnych, tzn. powołania do życia ok. 20 szkół podstawowych o wyższym stopniu organizacji. U źródeł tej idei leżała stara koncepcja byłego Centralnego Instytutu Wychowania i Nauczania z 1932 r., zakładająca nie tyle ujednoczenie szkoły 6-letniej dla wszystkich dzieci, ile szukanie dróg przejścia dzieci z klas V—VIII do wyższych typów szkolnictwa. Zakładano wówczas, że program nauczania klas V—VIII musi być tak skonstruowany, by pozwalał na prawidłowe rozeznanie predyspozycji uczniów i umożliwiał zdolniejszym po ukończeniu klasy VI przejście do szkoły średniej. Próbowano tę formę kształcenia przeprowadzić (obok szkoły 4-letniej) w Lubece, przygotowywał się do niej także w 1932 r. Berlin¹⁴.

W zmodyfikowanej formie wrócili do tej koncepcji A. Grimme i R. Voigt w Dolnej Saksonii. W szkołach uznanych za eksperymentalne zmieniono w części program i organizację nauczania. Podstawowe przedmioty były wspólne dla wszystkich uczniów, inne mogły być wybierane. Od klasy V wprowadzono język obcy. W niektórych z tych szkół utworzono klasy IX—X i po ich ukończeniu można było absolwentów tych klas bez egzaminu wstępnego umieścić w szkołach wyższego typu. Wszystko to miało podnieść poziom nauczania szkół stopnia podstawowego i stworzyć najlepszy model udroźnienia systemu edukacyjnego. Eksperyment Dolnej Saksonii trwał do 1964 r. i mimo wysiłków dużej grupy nauczycieli-reformatorów nie przyniósł widocznych efektów. W jego ocenie najważniejszy jest fakt, że nie znalazł odbicia w systemie organizacji szkolnictwa kraju¹⁵.

¹³ H. Hansen, *Die Entwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein von 1945 bis heute*, „Pädagogik”, 1955, nr 8, s. 614—627.

¹⁴ C. Kühlmann, *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946—1966*, Stuttgart 1970, s. 42.

¹⁵ W projektach opracowanych przez różne ugrupowania SPD należy również uwzględnić

Na tych paru przykładach można w istocie zamknąć zakres względnie samodzielnej działalności polityków oświatowych z kręgów SPD. Sygnalizują one zarówno brak jednolitości działania, jak i rozpiętość poglądów na drogi realizacji własnych koncepcji w kwestii reformy szkolnej. Chwiejność SPD oraz traktowanie przez nią spraw oświaty jako elementu przetargowego w walce o władzę uwidacznia się znacznie ostrzej w krajach związkowych współzrządzonych z CDU, gdzie z góry oddawano resort oświaty w ręce tej partii. Do takich krajów należały m. in. Hesja i Nadrenia-Westfalia. Ponieważ polityka szkolna tych krajów odzwierciedlała przede wszystkim koncepcje CDU, można tu wskazać jedynie, iż mimo reaktywowania przez tę partię prawie w całości starych struktur szkolnych i ogromnego nacisku na tworzenie szkolnictwa wyznaniowego SPD nie zerwała wiążących ją więzi koalicyjnych. W różnego rodzaju przetargach politycznych godziła się tym samym na koncesje oświatowe pozwalające stopniowo CDU zmonopolizować wpływy w tej dziedzinie.

Partie mieszczańskie (CDU i FDP) nie opracowały, tak jak i SPD, programów dotyczących kwestii oświatowych. W dokumentach programowych tego okresu można znaleźć ogólne żądania umożliwienia kształcenia najzdolniejszym¹⁶, w istocie jednak całość problemu reformy szkolnej przenoszono od początku na konieczność opanowania „wewnętrznego życia” szkoły. Struktura szkolna, organizacja systemu szkolnego — twierdziła minister oświaty Christine Teusch — nie jest problemem pierwszoplanowym dla kwestii oświatowych. Ważniejsze od spraw organizacyjnych są wartości programowe, jakie chcemy uczniom przekazać. Idee równych szans kształcenia mogą być zrealizowane jedynie w świecie wolnej konkurencji sił, gdyż wówczas jedynym miernikiem możliwości dziecka będą jego rzeczywiste zdolności. „Prawdziwego” człowieka nie wychowuje tylko szkoła średnia bądź wyższa, te same wartości można mu przekazać poprzez naukę zawodu i różne formy współżycia społecznego¹⁷.

Niewiele odbiegała od tych poglądów druga licząca się partia mieszczańska — FDP. Nastawiona w głównej mierze na klientelę rekrutującą się z wolnych zawodów, zainteresowana była organicznie w kształceniu nowej elity władzy. Propagowano również hasło konieczności udostępnienia możliwości równego wykształcenia dla wszystkich zdolnych dzieci, ale nie wypowiedziano się zbyt wiele, jakimi drogami miałyby się to odbywać. W programach krajowych można znaleźć żądania tworzenia systemu szkolnego „w starych, wypróbowanych” formach¹⁸. To, czym różniono się

sformułowany jesienią 1947 r. projekt ustawy szkolnej wiceministra oświaty Nadrenii-Westfalii, członka SPD, O. Kocha (od koloru koperty zwany „brunatny”). Szkołę 6-letnią przewidywał dopiero w przyszłości, szerzej natomiast zajął się kwestią drożności stopni ponadpodstawowych oraz włączeniem szkolnictwa zawodowego w obieg kształcenia maturalnego. Po przyjeździe na stanowisko ministra oświaty Ch. Teusch projekt poszedł w zapomnienie. M. Halbritter, *Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945–1949*, Weinheim—Basel 1979, s. 112–113.

¹⁶ *Programm der Christlich-Demokratischen Union der britischen Zone (1.03.1946)*, [w:] *Dokumente zur Bildungspolitik ... B. 2 — CDU/CSU*, s. 2.

¹⁷ Ch. Teusch, *Das christliche Bildungsideal*, [w:] *Dokumente zur Bildungspolitik ...*, B. 2, s. 10–17.

¹⁸ P. Juling, *Programmatische Entwicklung der FDP 1946 bis 1969. Dokumente*, Meisenheim am Glan 1977, s. 11.

od CDU, dotyczyło żądań bezpłatności szkoły oraz w zasadzie negacji celowości istnienia szkoły prywatnej¹⁹.

W działalności CDU można zaobserwować również dość istotne różnice w realizacji polityki oświatowej w poszczególnych krajach związkowych: od skrzydła zdecydowanie konserwatywnego, reaktywującego w całości szkolnictwo trójstopniowe i wyznaniowe (np. Bawaria), po ugrupowania centrowe bądź wręcz tzw. skrzydło robotnicze, zbliżone do koncepcji SPD. Dla polityki oświatowej CDU w tym okresie istotne znaczenie miała np. Nadrenia-Westfalia. W kraju tym, niezależnie od istnienia sojuszu koalicyjnego między CDU i SPD, ministerstwo oświaty znajdowało się od początku funkcjonowania władz niemieckich w rękach CDU. Początkowe dość częste zmiany osobowe na tym stanowisku (3 ministrów do 1947 r.) nie sprzyjały jakimkolwiek istotniejszym pociągnięciom stabilizacyjnym. W grudniu 1947 r. ministrem oświaty została Christine Teusch, działaczka katolicka okresu Republiki Weimarskiej, nauczycielka represjonowana przez faszyzm, od 1945 r. ściśle związana z kołami katolickimi w Kolonii. W krótkim czasie zdołała zupełnie zmajoryzować wpływy w ministerstwie oświaty. Ugrupowanie reformatorskie skupione wokół wiceministra oświaty Otto Kocho (duchowny protestancki, członek SPD) traciło bardzo szybko na znaczeniu, sam O. Koch czuł się coraz bardziej izolowany²⁰. Niedługo po nominacji, w marcu 1948 r., Ch. Teusch „przeniosła” niejako ogólnokrajową dyskusję nad istotą i potrzebą reformy szkolnej na forum specjalistów. Powołała mianowicie do życia Krajową Konferencję Szkolną do opracowania miarodajnej ekspertyzy. Założenie inicjatorce, iż Konferencja ma liczyć ok. 200 osób, a każda komisja problemowa ok. 30 osób, oraz fakt, że zarezerwowała sobie wyłączność decyzji co do doboru osób, świadczyły, że nie nastawiała się na szybkie i skuteczne działanie. Rzeczywiście, ekspertyzę Konferencji przedstawiono opinii publicznej półtora roku później, we wrześniu 1949 r. Do tego momentu jednak wszystkie wysiłki grup reformatorskich podejmowane na forum parlamentu krajowego torpedowano twierdzeniem, że nie można podejmować żadnych decyzji do czasu ustaleń powołanej do życia Konferencji. Ekspertyza nie wniosła nic istotnego. Potwierdziła celowość istnienia starej organizacji szkolnictwa jako odpowiadającej istniejącym podziałom w społeczeństwie, nie zdołała natomiast (w ciągu półtora roku) uzgodnić swego stanowiska na temat przedłużenia czasu nauki w szkole podstawowej, nauki języków obcych w klasie V i bezpłatności szkoły²¹. Ponieważ równocześnie zmieniła się sytuacja w kraju (powstała RFN), znikł również nacisk władz alianckich na przeprowadzenie reformy szkolnej, wszystkie sporne sprawy odsunięto do czasu uchwal-

¹⁹ *Leitsätze zur Kulturpolitik. Bundesparteitag der FDP 29.04.—1.05.1950*, [w:] *Dokumente zur Bildungspolitik ...*, B. 2, s. 56–57.

²⁰ K. Himmelstein, *Kreuz statt Führerbild. Zur Volksschulentwicklung im Nordrhein-Westfalen 1945–1950*, Frankfurt am Main 1986, s. 164.

²¹ Min. Ch. Teusch zarządziła wprowadzenie w roku szkol. 1948/49 nauki języka angielskiego od V klasy szkoły podstawowej, ale miał to być przedmiot z wyboru dla uczniów, którzy zagwarantują, że nie opuszczą się w nauce jęz. niemieckiego bądź w innych przedmiotach. W rezultacie w 1949 r. 1,3% dzieci uczyło się języka angielskiego w trybie obowiązkowym, 36,8% — z wyboru. W 1952 r. jedynie 10% ogółu uczniów klas starszych szkoły podstawowej uczyło się jęz. angielskiego. K. Himmelstein, *op. cit.*, s. 181.

nia ustawy konstytucyjnej²². W czerwcu 1950 r. uchwalono konstytucję krajową. W sprawach szkolnictwa uznano ustawowe prawo rodziców do decydowania o charakterze wychowania dziecka, pełne równouprawnienie szkół publicznych i prywatnych oraz obowiązek dotowania przez rząd szkolnictwa prywatnego. Rozwój organizacji szkolnictwa powyżej IV klasy miały określić „potrzeby życiowe”. Bezpłatność szkolnictwa zostawiono do późniejszego rozstrzygnięcia²³. Ustawą tą usankcjonowano istniejący w kraju trójstopniowy system szkolny i otworzono szeroko możliwości dalszych, konserwatywnych zmian w szkolnictwie.

Nieco inaczej przebiegała polityka oświatowa CDU w Hesji. U steru ministerstwa oświaty (w ramach rządu koalicyjnego CDU-SPD) stali tak jak w Nadrenii-Westfalii cały czas ministrowie z CDU. Reprezentowali jednak bardziej podatny na projekty reform szkolnych odłam tej partii, wspomniane już skrzydło „robotnicze”²⁴. Twórca pierwszego planu reformy szkolnej w Hesji Franz Schramm, nauczyciel (urzędował jako minister oświaty 9 miesięcy — do stycznia 1947 r.), optował w teorii za jednolitym systemem szkolnym. Według niego należało umożliwić każdemu dziecku rozwój swych zdolności zgodnie z osobistymi predyspozycjami, niezależnie od statusu majątkowego i społecznego. Będąc niejako „właścicielem” wszystkich zalet, jakie tkwią w poszczególnym człowieku, społeczeństwo winno stworzyć warunki umożliwiające rozwój indywidualny jednostki. Koncepcje Schramma stanowiły na pewno wyłom w poglądach CDU, co znalazło też swoje odbicie w debacie nad artykułami szkolnymi przy uchwalaniu konstytucji krajowej. Przyjęta w październiku 1946 r. ustawa zasadnicza Hesji bez większych starć w parlamencie uchwaliła powszechny obowiązek szkolny, bezpłatność szkoły i pomocy szkolnych, obowiązek udzielenia stypendiów dzieciom szczególnie zdolnym, kryterium zdolności i osobistych predyspozycji jako jedyny miernik przejścia ucznia do wyższych stopni szkół oraz nadzór państwowy nad szkołami prywatnymi. Przyjęto również zasadę powszechności szkoły symultannej oraz obligatoryjność lekcji religii nadzorowanych przez Kościół. W stosunku do innych konstytucji krajowych heska uwzględniała znacznie szerszy katalog spraw dotyczących szkoły i była jedną z najbardziej postępowych w ówczesnych Niemczech²⁵. W praktyce jednak nie zmieniło się wiele. Projekt reformy F. Schramma zostawiał w istocie nienaruszoną trójstopniowość szkolnictwa. Przewidywał wprawdzie możliwość nauczania języka obcego w klasach V—VI oraz takie ułożenie programu nauczania klas VII—VIII, by pewna liczba dzieci mogła później przejść do szkół średnich, odcinał się jednak zdecydowanie od powszechnej szkoły podstawowej 6-letniej.

Ponieważ z końcem roku 1946 tak ograniczona „reformacja” szkolna była nie do przyjęcia, zwłaszcza dla aliantów, w ramach powyborczej reorganizacji rządu na jego miejsce przyszedł Erwin Stein, prawnik, również z CDU. Skonstruowany przez niego w 1947 r. pierwszy wariant planu reformy szkolnej został generalnie zaakcep-

²² *Ibidem*, s. 168–169.

²³ R. Hars, *op. cit.*, s. 229–230.

²⁴ *Die fünfziger Jahre ...*, s. 145–146.

²⁵ R. Hars, *op. cit.*, s. 191–193.

towany przez aliantów; wskazano jednak na konieczność likwidacji stopnia selekcyjnego po IV klasie szkoły początkowej. Projekt Steina w tej wersji daleki był zapewne od idei szkoły rzeczywiście jednolitej. W nawiązaniu do koncepcji Schramma przewidywał jednak pewne wewnętrzne powiązania strukturalne. Stwarzał możliwość drożności dla klas V i VI o rozszerzonym programie nauczania dla uczniów mających odpowiednie zdolności (m. in. nauka języków obcych) oraz możliwość przejścia z klas VII—VIII do innych typów szkół²⁶. Stanowisko obu frakcji parlamentarnych miało raczej charakter wyczekujący, ostateczny termin przedstawienia wiążącego planu wyznaczony był bowiem na 1 lipca 1947 r. Utworzono jednak, tak jak w Nadrenii-Westfalii, Komisję Doradczą przy ministrze (Arbeitsgemeinschaft „Neue Schule”) złożoną z ekspertów związanych ze szkolnictwem i gospodarką oraz urzędników ministerstwa oświaty. Tak jak i tam, Komisja była niezwykle liczna (229 członków + 48 ekspertów do koordynacji prac i sformułowania ostatecznego dokumentu). W odróżnieniu od Nadrenii-Westfalii obrady nie trwały jednak długo i w połowie lipca przedstawiono ministrowi projekt planu reformy. Treść przedstawionego memoriału była jednak dla Steina zbyt konserwatywna. Głównym elementem kontrowersji był program nauczania klas V i VI. Członkowie Komisji zachowując w zawołanej formie starą trójstopniowość szkolnictwa nie widzieli potrzeby rozszerzenia programu nauczania w klasach V—VI, Stein natomiast uważał, iż jedynie wprowadzenie w tych klasach nauczania języka obcego stworzy realne możliwości częściowej choćby drożności systemu szkolnego. W rezultacie zakwestionował oceny sformułowane przez Komisję i uznając, że jako minister jest w pierwszym rzędzie odpowiedzialny za profil reformy szkolnej, w październiku 1947 r. przedstawił Amerykanom swoją koncepcję²⁷. Jako podstawowe założenie uznał prawo każdego obywatela do kształcenia i ściśle z tym związaną bezpłatność szkoły i pomocy szkolnych. Równocześnie zachowywał jednak stare struktury szkolne, tzn. 4-letnią szkołę początkową, uznając to właśnie za wyraz demokracji, iż zdolne dzieci względnie wcześniej uzyskują możliwość kształcenia swych talentów. Akcentował zarazem konieczność takiego sformułowania programu nauczania w klasach wyższych szkoły podstawowej, by zapewniały one pewną drożność. Istotą jego rozumienia reformy szkolnej było założenie preferencji dla dzieci zdolnych, a nie podnoszenie wiedzy całej populacji.

Plan Steina zaakceptowany w tym momencie zarówno przez CDU, jak i SPD zakwestionowali Amerykanie, zarzucając mu ponownie brak upowszechnienia dla wszystkich dzieci 6-letniej szkoły podstawowej. Jako następny termin nowej wersji planu dano 1.04.1948 r., a ponieważ i w tym terminie strona niemiecka nie przedstawiła nowych propozycji, Amerykanie zarządzili z nowym rokiem szkolnym (1.10.1948 r.) wprowadzenie obowiązkowej 6-letniej szkoły podstawowej dla wszystkich dzieci. Prawdopodobnie pod naciskiem własnej partii Stein przeforsował w rządzie

²⁶ C. Kühlmann, *op. cit.*, s. 136.

²⁷ Posunięciem tym poczuli się urażeni nie tylko członkowie Komisji, ale i urzędnicy oddelegowani do pracy w niej. W. Mühlhausen, *Hessen 1945—1950. Zur politischen Geschichte eines Landes in der Besatzungszeit*, Frankfurt a. Main 1985, s. 470.

krajowym przeniesienie terminu rozpoczęcia roku szkolnego na Wielkanoc 1949 r., uzyskując tym samym nowe pół roku zwłoki. Równocześnie w końcu listopada 1948 r. Stein opublikował broszurę, w której przedstawił nową wersję reformy szkolnej. W istocie uznał w tym wypadku 6-letnią szkołę podstawową za obligatoryjną, konieczność nauki języków obcych (w formie dobrowolnej) oraz zróżnicowanych ciągów nauczania do 9 roku szkolnego, umożliwiających przejście do wyższych typów szkół. Mimo iż projekt ten był najbardziej zbliżony do koncepcji amerykańskich, zaatakowały go wszystkie partie: SPD za połowiczność, a CDU za odstępstwo od polityki oświatowej tej partii w pozostałych częściach kraju. Do akcji protestacyjnej włączyły się szkoły wyższe Hesji, stowarzyszenia rodziców i Związek Filologów. Chcąc ratować sytuację i prawdopodobnie uznając intencje Steina, Amerykanie zaproponowali utworzenie 8-osobowej Komisji Studyjnej (4 członków Rządu Wojskowego i 4 pracowników Ministerstwa Oświaty) do usunięcia problemów spornych. Przesunęli równocześnie termin realizacji reformy do 1.04.1950 r. Cały wysiłek niemieckiej części Komisji skupił się na walce o prolongatę terminów podejmowania wiążących decyzji²⁸. Liczono się ze zmianami prawnoadministracyjnymi, jakie nastąpić miały po utworzeniu RFN, i zmniejszeniem m. in. uprawnień alianckich²⁹. Jednocześnie zainteresowanie Amerykanów sprawami szkolnymi gwałtownie malało. Próby reform szkolnych w Hesji zakończyły się tak jak w większości krajów związkowych fiaskiem, stara organizacja szkolna pozostała nienaruszona³⁰.

Szczytowym punktem konfrontacji poglądów dotyczących reformy szkolnej na forum ogólnoniemieckim było spotkanie ministrów oświaty rządów krajowych wszystkich stref okupacyjnych (pierwsze i ostatnie) w lutym 1948 r. w Hohenheim koło Stuttgartu. Problem szkoły 4- czy 6-letniej był wiodącym tematem spotkania. Mimo zażartej dyskusji i sytuacji, w której zwolennicy szkoły 4-letniej byli właściwie w mniejszości, do żadnych wiążących postanowień nie doszło. Ustalono wprawdzie, że celem polityki szkolnej będzie reforma systemu szkolnego, że ma ona doprowadzić do podwyższenia poziomu nauczania na wszystkich szczeblach, zmniejszenia liczby uczniów w klasach i stworzenia lepszych warunków materialnych pracy szkoły. Innych jednak aspektów ewentualnej reformy szkolnej nie uzgodniono, zostawiając ich rozstrzygnięcie rządowi krajowemu³¹.

W końcowym efekcie w wielu krajach związkowych wręcz zaostrzono możliwości przejścia ucznia po klasie IV do szkół wyższego typu. 10-letni uczeń musiał przejść cztery stopnie selekcji: opinia szkoły, oceny klasy IV, wyniki egzaminu wstępnego do nowej szkoły oraz osiągnięcia uzyskane w czasie roku próbnego. Brak pomyślnych wyników z jednego tylko kryterium powodował cofnięcie dziecka do szkoły początkowej. Nie stworzono również możliwości programowych przecho-

²⁸ *Ibidem*, s. 474.

²⁹ Wydany we wrześniu 1949 r. nowy statut okupacyjny Niemiec Zachodnich wyłączał politykę kulturalną spod sfery wpływów alianckich. Zachowali oni jedynie rolę doradców w tych sprawach. *Die fünfziger Jahre ...*, s. 135.

³⁰ W. Mühlhausen, *op. cit.*, s. 200–205.

³¹ „Neue Schule” 1948/5; I. Hege-Wilmschen, *Die Entwicklung des Schulwesens in Köln 1945–1949*, Köln 1984, s. 255–257.

dzenia ze starszych klas szkoły podstawowej do szkół innego typu bądź też zmiany kierunku szkoły w okresie późniejszym (np. ze szkoły realnej do ogólnokształcącej), w większości wypadków nie umożliwiono dalszego kształcenia się. Czasami dochodziło wręcz do prób absurdalnych — CDU Hamburga usiłowała np. w roku szkol. 1948/1949 skrócić czas szkoły początkowej dla dzieci „zdolnych” do lat 3³².

Kwestia reformy szkolnej związana była ściśle z problemem wyznaniowości szkoły. W Niemczech powojennych kwestia ta była dość skomplikowana. W radzieckiej strefie okupacyjnej dokonano zasadniczego rozdziału państwa i Kościoła i nadano szkole charakter świecki. W krajach związkowych stref zachodnich sprawa była znacznie bardziej zróżnicowana. Zmiany administracyjno-terytorialne dokonane po wojnie, migracje ludności pierwszych lat powojennych, fale przesiedleńców rozmieszczające się w różnym stopniu nasilenia w poszczególnych okręgach — wszystko to powodowało, że trudno było w tym wypadku mówić o powoływaniu się na tradycje przedwojenne³³. W najogólniejszym zarysie można by przyjąć, że katolicyzm był znacznie silniej zakorzeniony na południu i w środkowej części kraju (Bawaria, Palatynat, Nadrenia); im dalej na północ, tym większe wyrównanie proporcji między katolicyzmem a protestantyzmem bądź też dominacja tego ostatniego. Niezależnie jednak od układu terytorialnego bezsporne jest, że głównym rzecznikiem dla całego obszaru kraju (i to bardzo aktywnym) reaktywowania w pełni szkoły wyznaniowej stał się po II wojnie światowej Kościół katolicki.

Podstawowym argumentem uzasadniającym włączenie się tego Kościoła do walki o szkołę wyznaniową było szeroko przez niego reklamowane tzw. naturalne prawo rodziców do określenia charakteru wychowania dziecka. Hasło to wpłataną w różne wersje propagandowe: jego realizacja miała być wyrazem urzeczywistnienia swobód obywatelskich, częścią procesu demokratyzacji społeczeństwa (w tym i szkoły), posłuszeństwa nakazom boskim, ostoją nawrotu do chrześcijańskich wartości kulturowych. Wszystkie te wersje występowały pojedynczo bądź razem, w zależności od miejsca i rodzaju odbiorców, do których były kierowane. Jak stwierdza jeden ze znawców polityki CDU — tzw. prawo rodziców do kształtowania charakteru szkoły zostało przez Kościół katolicki tak zdogmatyzowane, że w praktyce interpretacyjnej zamieniono je w swoje przeciwieństwo. W krajach związkowych, gdzie katolicyzm był szczególnie silny (np. w Bawarii), zakazywano rodzicom posyłania swych dzieci do szkół niewyznaniowych, gdyż „bezbożne” wychowanie kłóci się z postawą katolika. W momencie rozpisania plebiscytów wywierano ogromną presję moralną mającą skłonić ludzi do „odpowiedniego” głosowania; nie dawano tym samym obywatelowi możliwości jakiegokolwiek wyboru. Równocześnie właśnie w szkołach katolickich rodzice (wbrew otoczce zewnętrznej w postaci różnych stowarzyszeń) nie mieli wiele do powiedzenia, gdyż osobą decydującą o życiu szkoły był na ogół duchowny³⁴.

³² *Die fünfziger Jahre ...*, s. 34–35.

³³ Poza Bawarią wszystkie kraje związkowe stref zachodnich zostały po wojnie utworzone przez aliantów w nowym układzie terytorialnym.

³⁴ R. Hars, *op. cit.*, s. 121.

Innym argumentem uzasadniającym parcie Kościoła do konfesjonalizacji szkolnictwa było powoływanie się na konkordat Stolicy Apostolskiej z III Rzeszą, zawarty w 1933 r. Jak wykazywali oponenti tej polityki, argument ten miał bardzo kruche podstawy, nawet prawne. Konkordat bowiem przewidywał zgodnie z konstytucją kraju, że szkoły wyznaniowe mogą powstawać na wniosek zainteresowanych stron, nie zawierał natomiast żadnej obligatoryjności tworzenia tego typu szkół. Ponadto w ramach bądź co bądź tegoż konkordatu rząd hitlerowski zlikwidował w latach 1936–1938 praktycznie w całym kraju szkolnictwo ściśle wyznaniowe³⁵.

U źródeł zażartej walki Kościoła katolickiego o utrzymanie i rozwój ludowego szkolnictwa wyznaniowego po II wojnie światowej musiały istnieć znacznie głębsze motywacje, niż to formalnie stwierdzano. Wydaje się, iż ważnym motywem było poszerzenie i umocnienie wpływu na własnych wyznawców. Walka o szkołę „własną”, ściśle związaną z najbliższym środowiskiem, w jakim ludzie żyli, prowadzona pod kierunkiem bliskiego im duchownego, wiązała się z Kościołem i zwiększała możliwości jego oddziaływania. W dobie zarysowujących się tendencji sekularyzacyjnych wśród społeczeństwa (i spadających wówczas dochodów na utrzymanie Kościoła) nie była to sprawa małej wagi. Innym motywem, nie mniej dla Kościoła istotnym, była chęć utrzymania i rozbudowania swych wpływów na elitę władzy w kraju. Stosunkowo silna pozycja Kościołów po II wojnie światowej w obrębie głównych grup decydenckich w aparacie władzy wymagała stworzenia odpowiednich warunków, by wpływy te nie miały charakteru przejściowego. Utrzymanie w szkolnictwie starych struktur organizacyjnych z równoczesnym dążeniem Kościoła do szkolnictwa prywatnego, ponadpodstawowego, finansowanego przez państwo, winno było pozwolić wpływom te rozwijać. Motywem wreszcie na pewno istniejącym była stara walka o wpływy między obu Kościołami i próby utrzymania monopolu swego oddziaływania, niezależnie od zaistniałych zmian demograficznych, przynajmniej w niektórych regionach³⁶.

O ile Kościół katolicki występował jednolicie za szkołą wyznaniową, o tyle stosunek Kościoła protestanckiego do tego problemu był zróżnicowany. Wiele rezolucji krajowych Kościoła protestanckiego z pierwszych lat powojennych wskazywałoby, że jako całość nie widział potrzeby szkoły wyznaniowej, skłaniał się ku „chrześcijańskiej szkole gminnej”, z lekcjami religii pod nadzorem Kościoła, tj. ku szkole symultannej. Powołana np. w 1945 r. Komisja Szkolna przy Krajowym Kościele protestanckim w Wirtembergii przyjęła za podstawę oceny memoriał wyższej rangi duchownego protestanckiego — Marka Hartensteina. Wyraźnie ostrzegwał on przed wpędzeniem się w ślepą uliczkę żądań szkoły ściśle wyznaniowej. Szkoła była według niego domeną państwa, wiara i wyznanie — rzeczą Kościoła. Będzie źle — twierdził — jeśli rozdziału tego zakresu działań nie potrafimy uszanować. W wyniku

³⁵ I. Huelsz, *Schulpolitik in Bayern. Zwischen Demokratisierung und Restauration in den Jahren 1945–1950*, Hamburg 1970, s. 183.

³⁶ Próby manewrowania statystykami w odniesieniu np. do Bawarii pokazuje autorka pracy wyżej cytowanej. Nie uwzględniano nigdzie zmian wyznaniowych zaszytych w gminach pod wpływem uchodźców i udowodniano globalny stary, monopolistyczny obraz „katolickiej Bawarii”, I. Huelsz, *op. cit.*, s. 202.

dyskusji podjęto wówczas decyzję, że Kościół ewangelicki będzie optował za szkołą symultanną, zabezpieczającą możliwość kształtowania ducha chrześcijańskiego w procesie wychowania uczniów. Przy rządzie krajowym utworzono stanowisko pełnomocnika kościelnego do spraw zinstytucjonalizowania współpracy państwa i Kościoła (został nim autor memoriału)³⁷.

W 1949 r. Kościół ewangelicki wyraźniej sformułował swoje stanowisko w polityce szkolnej. Stwierdzono, iż uznając odpowiedzialność rodziców i Kościoła w kwestii wychowania dzieci nie ma dla Kościoła ewangelickiego alternatywy szkoły wyznaniowej bądź symultannej, nie można bowiem drogą administracyjno-instytucjonalną kreować chrześcijan. Szkoła jest przede wszystkim rzeczą państwa³⁸. W tym samym duchu wypowiedziano się na synodzie krajowym Dolnej Saksonii, stwierdzając, że nie można mówić o państwie, partii lub szkole chrześcijańskiej, lecz jedynie o ludziach, którzy w państwie, partii bądź szkole działają jako chrześcijanie. Stąd nie można uznać jednej bądź drugiej szkoły (katolickiej lub protestanckiej) za jedynie słuszną, jest to bowiem sztuczne zaostrożenie argumentacji przez stronę katolicką³⁹. Latem 1947 r. odbyło się spotkanie części kierownictwa SPD i Kościoła ewangelickiego, gdzie dokonano przeglądu spraw, w których istniała zgodność poglądów. Należała do nich m. in. koncepcja wspólnej walki o „szkołę gminną”⁴⁰. Były to jednak bardziej ustalenia gremiów kierowniczych, nie wszyscy bowiem w Kościele protestanckim popierali to stanowisko. Działo tu dość silne skrzydło ortodoksyjne, które bliższe było poglądom katolickim w sprawach szkolnych niż deklaracjom kierownictwa swego Kościoła. Optowało ono często bezpośrednio za szkołą wyznaniową (skrzydło bawarskie) bądź też w sposób pośredni popierało katolików w ich żądaniach szkolnych (Wirtembergia francuska).

Do rozwoju tendencji reaktywowania szkolnictwa wyznaniowego w pewien sposób dopomogli sami alianci. Formalnie zachowując dystans do spraw wyznaniowych uznali jednak oba Kościoły jako ofiary hitleryzmu i zapewnili im (szybciej niż partiom politycznym) możliwość względnie swobodnego działania. Zostało to natychmiast wykorzystane przez Kościół katolicki. Dwa miesiące po kapitulacji Niemiec Kościół bawarski wystąpił do władz komisarycznych o reaktywowanie starych postanowień dotyczących wyznaniowości szkoły z 1883 r. i konkordatu z 1933 r. Z końcem lipca władze wydały dekret likwidujący szkołę symultanną jako „twór hitlerowski” i zezwoliły na odtworzenie stanu szkolnictwa sprzed 1933 r.⁴¹. W sektorze angielskim w 1946 r. władze brytyjskie w jednym z zarządzeń zapewniły pierwszeństwo powstawania szkołom wyznaniowym. Zarządzenie miało charakter „tymczasowy”, ale w niektórych częściach tej strefy kwestia wyznaniowości szkoły nie została załatwiona do połowy lat pięćdziesiątych⁴². W części francuskiej, chcąc zyskać

³⁷ 450 Jahre Kirche und Schule in Württemberg, Stuttgart 1984, s. 334–336.

³⁸ I. Huelsz, *op. cit.*, s. 174.

³⁹ R. Hars, *op. cit.*, s. 247.

⁴⁰ K. Klotzbach, *Der Weg zur Staatspartei. Programmatik, praktische Politik und Organisation der deutschen Sozialdemokratie 1945 bis 1965*, Berlin–Bonn 1982, s. 183.

⁴¹ I. Huelsz, *op. cit.*, s. 192.

⁴² K. Himmelstein, *op. cit.*, s. 76.

dla swych celów politycznych ludność Saary, zezwolono nie tylko na powrót do szkoły wyznaniowej, ale nie oponowano przeciwko zalegalizowaniu tej zasady w konstytucji krajowej w 1947 r.⁴³

Stanowisko głównych partii politycznych wobec roli Kościołów w sprawach szkolnych i związanej z tym wyznaniowości szkolnictwa było nieco inaczej rozłożone niż wobec problemów reformy szkolnej. W życiu politycznym kraju względnie wierne odbicie poglądów Kościoła katolickiego w sprawach szkoły reprezentowała CDU. Trudno jest tutaj snuć rozważania nad zmajoryzowaniem tuż po wojnie tej partii przez odłam katolicki, można jedynie wskazać na pewne elementy tego procesu ściśle związane z terenem polityki oświatowej. Kościoły uzyskały u aliantów najszybciej możliwość nie tylko wykonywania praktyk religijnych, ale w jakiejś formie również organizowania życia społecznego, w postaci spotkań, stowarzyszeń bądź nawet wystąpień zbiorowych. Dla partii programowo chrześcijańskiej, szukającej dojścia do nowej bazy członkowskiej, tego typu możliwości miały ogromną wagę. Hasła szkoły wyznaniowej dawały w tym wypadku względnie szerokie możliwości oddziaływania na ludzi; niepotrzebne tu były argumenty merytoryczne, sprawa rozgrywała się w sferze emocjonalnej. Elementem wzmacniającym możliwość działania odłamu katolickiego w CDU był fakt tworzenia nowej administracji krajowej. Ministrowie oświaty ze strony CDU — katolicy wprowadzali do swoich urzędów w głównej mierze ludzi związanych z organizacjami katolickimi, co tworzyło naturalny pomost między administracją a Kościołem. Wytworzył się w pewnym sensie samoistny podział ról: CDU broniła swej polityki oświatowej w obrębie administracji i parlamentów, Kościół kierował z ogromnym rozmachem akcjami zbiorowymi, gromadzeniem podpisów od rodziców, formułowaniem petycji do władz, spotkaniami w grupach zawodowych.

We wspomnianej już wyżej Wirtembergii kwestia wyznaniowości szkoły stanowiła główną oś kontrowersji międzypartyjnych w okresie formułowania treści konstytucji krajowej. Sposób jej rozegrania przez Kościół i CDU pokazuje mechanizmy tej walki. CDU czuła się w tym wypadku o tyle mocniejsza, że do jej platformy szkolnej przyłączyła się ortodoksyjna część protestantów. Po wielu przetargach z SPD (i władzami francuskimi) do konstytucji krajowej wprowadzono paragraf, iż zasadą jest szkoła chrześcijańska, ale w następnym zdaniu również stwierdzenie, iż o charakterze szkoły zadecydują drogą plebiscytu rodzice. Po wyborach w maju 1947 r. w ramach rządu koalicyjnego CDU otrzymała resort oświaty. Jednym z pierwszych jej działań było przeforsowanie ustawy szkolnej (sierpień 1948 r.), której głównym zadaniem było stworzenie warunków realizacji drugiej części postanowienia konstytucyjnego, dotyczącego trybu wyrażenia opinii rodziców odnośnie do charakteru szkoły. Ustalono datę plebiscytu na grudzień 1948 r., tajny tryb głosowania (obu rodziców), i możliwość wyboru między szkołą katolicką, protestancką i gminną. Kościół katolicki rozpoczął natychmiast wielostronną kampanię propagandową zarówno w kościołach, jak i organizacjach stowarzyszonych. W znacznie trudniejszej sytuacji byli protestanci, bali się bowiem, że agitując za szkołą gminną

⁴³ H. Küppers, *Bildungspolitik im Saarland 1945–1955*, Saarbrücken 1984, s. 282–286.

stracą głosy na rzecz szkół swego wyznania i poniosą podwójną klęskę. W rezultacie wyborów 55,2% głosów padło na szkoły katolickie (przy 53% katolików w kraju), 23,2% na szkoły protestanckie (przy 44% protestantów) i 21,6% na szkoły gminne. W 987 gminach powstało 647 szkół katolickich, 312 protestanckich i 81 gminnych. 540 gmin miało tylko jedną szkołę, 42 — dwie, 6 — trzy szkoły. Do szkół gminnych uczęszczało 2,4% dzieci katolickich, ale 31,6% dzieci protestanckich. Sprawa wyznaniowości szkoły zdominowała w tym kraju całość dyskusji nad problemami szkolnymi, kwestia reformy szkolnej nie doszła tu w ogóle do głosu⁴⁴.

Aby wyjaśnić stanowiska SPD wobec kwestii wyznaniowości szkoły, trzeba zaznaczyć, że w koncepcji tej partii zmienił się w okresie powojennym jej stosunek do roli Kościoła w życiu społecznym. O ile tuż po kapitulacji hasła SPD zawierały jeszcze żądania świeckości szkoły, o tyle z biegiem miesięcy była to już walka w głównej mierze o niedopuszczenie do konfesjonalizacji szkolnictwa. Szkoła gminna o charakterze chrześcijańskim nie była przez SPD w zasadzie kwestionowana. Jeden z najbardziej znanych ludzi w SPD, prof. Carlo Schmid (w 1945 r. minister oświaty w Stuttgarcie), stwierdzał m. in. w wytycznych do nauczycieli: „szkoła niemiecka musi być szkołą chrześcijańską nie tylko w tym sensie, że da Kościołom możliwość prowadzenia lekcji religii, ale również poprzez fakt, iż jej własny program nauczania oparty będzie na chrześcijańskim poglądzie na świat i będzie umiała to doprowadzić do świadomości uczniów”⁴⁵.

Główne pole starć SPD z CDU w okresie tworzenia krajowych aktów konstytucyjnych bądź ustaw regulujących sprawy szkolne dotyczyło określenia charakteru szkoły: gminnej, chrześcijańsko-gminnej (symultanej) bądź wyznaniowej. Dwa pierwsze pojęcia SPD w większości wypadków akceptowała, przeciwko szkole ściśle wyznaniowej występowała wszędzie bardzo ostro. W tym wypadku SPD mogła liczyć nie tylko na poparcie KPD, ale i partii liberalnej — FDP. Z zupełnie innych powodów partia ta, bardzo bliska CDU w poglądach na utrzymanie starej organizacji szkoły, w kwestii wyznaniowości szkoły zbliżała się do SPD. Według FDP wyznaniowość szkolnictwa podważała kompetencje państwa w nadzorze nad kształceniem młodzieży, nie prowadziła do rozwoju tendencji demokratycznych w procesie wychowawczym, groziła zwiększeniem wpływów Kościołów na kształtowanie elity⁴⁶.

W obrębie ogólnokrajowym głównym terenem walki za i przeciw konfesjonalizacji szkolnictwa stała się Rada Parlamentarna powołana do sformułowania zasad konstytucji tworzącej się Republiki Federalnej Niemiec. Teoretycznie wydawało się, że sprawy kultury podporządkowane dotychczas kompetencjom krajów związkowych nie będą wchodziły w obręb tematyki konstytucyjnej. Tymczasem CDU i sprzymierzone z nią ugrupowania małych partii mieszczańskich wniosły do Rady Parlamentarnej projekt umieszczenia w konstytucji paragrafów zapewniających prawo rodziców do kształtowania charakteru szkoły bądź też do utrzymania w mocy postanowień konkordatu z 1933 r., dopóki kraje związkowe nie zawrą odrębnych układów. Walka ugrupowań przeciwnych konfesjonalizacji szkolnictwa (a do tego

⁴⁴ R. Hars, *op. cit.*, s. 190–191.

⁴⁵ C. Schmid, „*Erinnerungen*”, [w:] *450 Jahre Kirche*, s. 348.

⁴⁶ M. Halbritter, *op. cit.*, s. 80–81.

sprowadzałoby się w praktyce uchwalenie takiego paragrafu), na której czele stanęły zarówno SPD, FDP, jak i KPD, trwała przez cały czas obrad Rady Parlamentarnej. Przebieg tej walki w samej Radzie oraz naciski pozaparlamentarne w prasie, radiu i organizacjach (zwłaszcza związanych z Kościołem) przypominały prawie okres Kulturkampfu. Kolejne wnioski CDU dotyczące szkolnictwa wyznaniowego przepadały czasami większością zaledwie 1—3 głosów⁴⁷. O zaciętości walki świadczyć może to, że na dwa dni przed ostatecznym przyjęciem ustawy konstytucyjnej CDU próbowała w inny sposób wprowadzić prawo rodziców — mianowicie opierając się na Karcie Praw Człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych. Wniosek nie przeszedł i w tym wypadku, paragraf taki nie znalazł się w żadnej wersji w ustawie konstytucyjnej. Pewne osiągnięcie zanotował natomiast obóz przeciwny konfesjonalizacji, w art. 141 wprowadzono do konstytucji tzw. klauzulę bremeńską, która pozwoliła krajom związkowym na pewne odchylenia w sprawach obligatoryjności lekcji religii, jeśli w momencie uchwalenia ustawy zasadniczej miały już inne ustawowe postanowienia⁴⁸.

Opór stawiany żądaniom CDU w kwestii wprowadzenia tzw. prawa rodziców nie miał oczywiście nic wspólnego z laicyzacją szkolnictwa. Dopomógł on jedynie do tego, by pod osłoną ustawy konstytucyjnej nie dokonano pełnej konfesjonalizacji szkolnictwa⁴⁹, jak również by zachowano symultanny charakter szkoły tam, gdzie został już ustawowo zatwierdzony⁵⁰. Większość krajów związkowych albo już posiadała usankcjonowane szkolnictwo wyznaniowe (Bawaria, Palatynat, Wirtembergia-Hohenzollern), albo też stała przed koniecznością zatwierdzenia dopiero krajowej ustawy konstytucyjnej. We wszystkich tych krajach (Nadrenia-Westfalia, Dolna Saksonia, Badenia-Wirtembergia) CDU w toku debat konstytucyjnych usiłowała przeforsować szkolnictwo w pełni wyznaniowe. Ustawę konstytucyjną Nadrenii-Westfalii w tym zakresie Konrad Adenauer uznał za modelową dla całej RFN⁵¹. W Dolnej Saksonii konstytucja krajowa z 1951 r. w ogóle nie ustosunkowała się do tego problemu, dopiero w 1954 r. rząd socjaldemokratyczny podjął próbę ustawowego uregulowania tego zagadnienia. We wniesionym pod obrady parlamentu projekcie ustawy wyraźnie preferowano szkołę symultanną, uznając zarazem możli-

⁴⁷ O ostrości, z jaką zagadnienie to traktowane było do końca obrad Rady Parlamentarnej, świadczyć mogą wspomnienia gen. L. Claya, który obawiał się (jeszcze w końcu kwietnia), że na skutek sporów o wyznaniowy charakter szkolnictwa może dojść do zerwania obrad nad konstytucją. L. D. Clay, *Die Entscheidung in Deutschland. Übersetzung*, Frankfurt a. Main 1950, s. 478.

⁴⁸ Art. 7 konstytucji RFN ustalał jako obowiązujące zasady dla całego kraju: państwowy nadzór nad szkolnictwem, prawo rodziców do decyzji o uczestnictwie dziecka w lekcjach religii, obligatoryjność tych lekcji (z wyjątkiem szkół świeckich) w planach nauczania, możliwość tworzenia, w określonych warunkach, szkół prywatnych. *Bundesgesetzblatt 1949 nr. 1*, [w:] *Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1945—1959. Von der Bildungspolitik der Alliierten bis zum Rahmenplan des Deutschen Ausschusses*, H. Kanz (Hrsg), Ratingen-Kastellaum 1975, s. 63—64.

⁴⁹ 10 krajów związkowych zaakceptowało ustawę konstytucyjną. Zakwestionowała ją natomiast Bawaria argumentując m. in., że daje za wiele władzy państwu, zwłaszcza jeśli chodzi o kształcenie dzieci i związany z tym charakter szkolnictwa. R. Hars, *op. cit.*, s. 15.

⁵⁰ Hamburg, Brema, Hesja, Szlezwik-Holsztyn.

⁵¹ K. Himmelstein, *op. cit.*, s. 248—249.

wość istnienia również szkoły wyznaniowej. Szkoła symultanna miała powstać we wszystkich miejscowościach, wyznaniowa mogła powstać obok, jeśli istniała niezbędna do tego liczba dzieci danego wyznania. Przy takim ustawieniu preferencji z 3811 szkół początkowych istniejących w tym momencie 3234 musiałyby ulec przekształceniu, gdyż mimo formalnego braku szyldu szkoły wyznaniowej w strukturze wewnętrznej były one zdominowane przez różne formy podziałów konfesyjnych. Mimo ogromnego ataku propagandowego organizowanego poprzez wszystkie możliwe środki nacisku ze strony CDU i Kościoła katolickiego ustawa przeszła większością głosów. Jej realizacja zależała jednak od kolejnych układów rządowych w kraju. W praktyce katolicka część kraju zdominowana była przez szkolnictwo wyznaniowe, w protestanckiej utrzymano szkoły gminne⁵².

Problem wyznaniowości szkoły nie miał charakteru jedynie walki światopoglądowej. Należy go widzieć w ścisłym powiązaniu z reformą szkolną. Nie było praktycznie żadnych możliwości rozbudowy szkół podstawowych do lat 6 przy istnieniu wyznaniowości szkoły. We wspomnianej już Nadrenii-Westfalii w 1951 r. było 757 szkół jednoklasowych, w 1964 r. — 787. W latach 1952—1960 w całej RFN liczba tego typu szkół zwiększyła się z 5859 do 8569⁵³. Nie było również praktycznie możliwe podniesienie poziomu nauczania w wyższych klasach szkół podstawowych. Zasada wyznaniowości łączyła się bowiem najczęściej z obowiązkiem zatrudniania w szkołach jedynie nauczycieli danego wyznania. Przy wszystkich trudnościach, jakie istniały w okresie powojennym ze znalezieniem w ogóle nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach, podziały wyznaniowe nie mogły prowadzić do podniesienia poziomu nauczania. Idea szkoły jednolitej była z natury swej sprzeczna z rozbięciem organizacyjnym. Walka o wyznaniowość szkoły była w tym aspekcie próbą zahamowania głębszych reform w szkolnictwie — i taką też rolę spełniła.

Pokazując politykę szkolną okresu lat 1945—1949 należy spróbować określić główne przyczyny niepowodzenia wysiłków reformatorskich. Jest faktem niezaprzeczalnym, że problematyka objęta umownie hasłami reformy szkolnej nie była niczym rewolucyjnym, nie powodowała naruszenia istniejącego porządku społecznego, była od dawna realizowana w wielu krajach europejskich i wyraźnie preferowana przez aliantów do realizacji w Niemczech. Niezależnie od zmiany nastawienia tych ostatnich do roli Niemiec w Europie i wyłączenia z kręgu swych zainteresowań kwestii oświatowych w ostatniej fazie omawianego okresu⁵⁴ źródeł niepowodzenia reformy należy szukać przede wszystkim w stosunku do niej samych Niemców.

Wszystkie partie i ugrupowania społeczne dopuszczone do działań po 1945 r. musiały, przynajmniej w pierwszym okresie, szukać odpowiedzi na pytanie, jak mogło dojść do hitleryzmu. Uznając zanik ideałów chrześcijańskich za jedną z głównych przyczyn partie chrześcijańskie głosiły konieczność rewaloryzacji tych wartości w całym życiu społecznym. Częścią tej koncepcji było forsowanie tezy o koniecz-

⁵² *Die fünfziger Jahre ...*, s. 138—139.

⁵³ R. Hars, *op. cit.*, s. 239.

⁵⁴ Ł. Borodziej, *Aliancka koncepcja*, s. 180, 192.

ności nasycenia całości procesu wychowania młodzieży ideałami chrześcijańskimi. Innym elementem koncepcji obozu konserwatywnego było przekonanie, że w określonej sytuacji Niemiec należy w głównej mierze zadbać o odbudowę elity. Pozostała część społeczeństwa, zmęczona sytuacją powojenną, najłatwiej podda się starym, sprawdzonym strukturom i nie ma zapotrzebowania na „nowości”⁵⁵. Obiektywną „pomocą” dla tej koncepcji była przyjęta od początku zasada oddania spraw oświaty we władanie krajów związkowych, niedopuszczenie do tendencji centralizacyjnych⁵⁶. Rozdrabniało to siły obozu reformatorskiego, nierówne w poszczególnych krajach, pomagało natomiast siłom zachowawczym ze względu m. in. na ogólnokrajowy zasięg organizacji kościelnych bądź gospodarczych. W konkretnych działaniach politycznych oznaczało to skoncentrowanie wysiłków CDU na reformie „wewnętrznego życia szkoły”, chrystianizacji programu nauczania, prymacie idei wychowawczych nad potrzebą wzrostu zasobu wiedzy ucznia. W tej koncepcji mieściła się w pierwszym rzędzie szkoła wyznaniowa o starej strukturze organizacyjnej, dająca nie tylko większą pewność realizacji swych idei, ale i utrzymania, i rozszerzania swych wpływów politycznych⁵⁷. Konserwatyzm w sprawach szkolnych nie zamykał się w obrębie CDU. Filarami tego obozu był w głównej mierze Kościół katolicki, ale i wiele ugrupowań zawodowych. Uniwersytety i różne zgrupowania akademickie, nauczyciele szkół ponadpodstawowych, w tym szczególnie Związek Filologów, administracja wyższych szczebli szkolnictwa i zorganizowana część rodziców oraz duża część związków gospodarczych (zwłaszcza Związku Pracodawców). Dla nich wszystkich reforma szkolna była jakimś zagrożeniem. Byli oni o tyle groźni, że (poza Kościołem) tworzyli na ogół małe, ale prężne organizacje, łatwe do uruchomienia i przez to bardziej sprawne w docieraniu do decydentów niż duże ugrupowania partyjne.

W obozie reform sytuacja była bardziej zróżnicowana. Komunistyczna Partia Niemiec, mimo że w początkowej fazie powojennej wchodziła w skład niektórych rządów krajowych, miała ograniczone pole działania, m. in. z powodu bardzo szybko narastającej hysterii antykomunistycznej. Jej współdziałanie w pracach parlamentarnych pozwoliło na przeprowadzenie części postępowego ustawodawstwa szkolnego, ale stanowił również czynnik ułatwiający później CDU rewizję tych ustaw.

Stosunek socjaldemokratów do szkolnictwa był ściśle związany ze zmianami, jakie w partii tej zachodziły po II wojnie światowej. Jako partia współrządzająca w krajach związkowych nawiązywała ona oczywiście do starych, nie załatwionych postulatów oświatowych SPD. Brak konsekwencji w ich realizacji — tam gdzie mogła to zrobić — oraz oddawanie resortów oświaty w ręce CDU świadczyły, że kwestie te nie leżały w zasięgu jej priorytetowych zainteresowań. Odbyte w tym okresie

⁵⁵ C. Kühlmann, *op. cit.*, s. 95–197, 170.

⁵⁶ Administracja hitlerowska utworzyła z dniem 1 stycznia 1935 r. scentralizowane ministerstwo oświaty „Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung”. H. Diere, *Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Zur Entstehung, Struktur und Rolle der zentralen schulpolitischen Institution im faschistischen Deutschland*, „Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte”, 1982, nr 2, s. 118.

⁵⁷ M. Halbritter, *op. cit.*, s. 74–75.

spotkania i konferencje o szerszym zasięgu terytorialnym wskazują, że SPD próbowała sprofilować swoje stanowisko wobec globalnych problemów kultury i szukała w tych środowiskach nowych kręgów oddziaływania⁵⁸. Na jednym z takich spotkań w Erlangen w 1947 r. sformułowano nawet główne zagadnienia, wokół których winna się obracać polityka SPD w sprawach oświatowych, lecz mimo nacisku delegatów na odbywającym się wówczas zjeździe partii w Norymberdze nie uzyskano możliwości przekształcenia tego w wiążący dokument partyjny⁵⁹. Partia rozpoczęła wyraźnie szukanie możliwości rozszerzenia swej klienteli, przekształcenia się w „partię ludu”, a nie ściśle robotniczą. Zajęła się w głównej mierze zdobyciem wpływu na sprawy gospodarcze i społeczne i temu podporządkowała wszystkie inne kwestie. Problem oświatowy był istotny ze względu na jego nośność wśród starych członków SPD i sympatyków tej partii, schodził jednak na plan dalszy, jeśli utrudniał dojście bądź utrzymanie się przy władzy⁶⁰. To, co rzeczywiście osiągnięto dzięki działaniom m. in. SPD, to zablokowanie możliwości konfesjonalizacji szkolnictwa na terenie całego kraju oraz istnienie pewnej liczby szkół podstawowych wyżej zorganizowanych. Było to odbiciem realnej możliwości działania zaangażowanych w reformę socjaldemokratów, funkcjonujących w pojedynkę bądź najwyżej w grupkach i nie mających za sobą dopingu ze strony kierownictwa własnej partii.

Wszystkie próby reform szkolnych w Niemczech wpływały na powierzchnię życia politycznego kraju w momentach przełomowych dla niego (lata: 1806, 1848, 1918, 1945). Były to we wszystkich tych okresach momenty klęsk narodowych, silnej presji na Niemcy z zewnątrz i podejmowanych bądź też zagrażających prób zmian społecznych wewnątrz. To powodowało ogromny rozwój dyskusji wokół problemu, ale i przyczyniało się do dyskryminowania i upadku reform⁶¹. Wydaje się, że główne siły polityczne Niemiec nie doceniły potrzeb nowego rozwoju gospodarczego świata powojennego. Dążenie CDU i związanych z nią kół gospodarczych do utrzymania w kształceniu młodzieży starych modeli i struktur, względna łatwość, z jaką poddawała się temu SPD, świadczą, że nie zdawano sobie sprawy, iż nowe wymogi techniczne będą już wymagały innego człowieka. Nie biernego wykonawcy, ale pracownika o znacznie wyższym stopniu wykształcenia ogólnego i mobilności zawodowej. Późniejszy rozwój gospodarczy kraju, a zwłaszcza wymogi konkurencji światowej w latach sześćdziesiątych zmusiły do uznania tych konieczności i powrotu ponownie do kwestii reformy szkolnej.

Zarys polityki oświatowej w Niemczech lat 1945—1949 pokazany we wszystkich rzech artykułach nie obejmuje ani wszystkich problemów ówczesnej rzeczywistości

⁵⁸ Spotkania takie odbyły się w Erlangen, Ziegenheim, Rotenburgu. Tematem były np. „Socjalizm a nauka”, „Historia jako nauczycielka życia”, „Jak dzisiaj widzimy człowieka”, „Odkrycia nauk przyrodniczych w ostatnim stuleciu” i in. K. Klotzbach, *op. cit.*, s. 182—184.

⁵⁹ Konferencja w Erlangen, czerwiec 1947 r. Hasła programu szkolnego postulowały: państwowy charakter szkół, priorytet prawa państwowego nad rodzicielskim, szkołę symultanną, jednolitą, bezpłatną i ujednolicone wykształcenie dla nauczycieli. *Dokumente zur Bildungspolitik ...*, B. 1 — SPD, s. 12.

⁶⁰ P. Faulstich, *Bildung und SPD*, [w:] *30 Jahre Bildungspolitik in der Bundesrepublik. Schule und Erziehung*. „Argument”, Sonderband AS 38, Berlin 1979, s. 158—161.

⁶¹ C. Kühlmann, *op. cit.*, s. 83—84.

oświatowej, ani specyfiki rozstrzygnięć w poszczególnych krajach związkowych. Założeniem opracowania było jedynie pokazanie decydujących elementów tej problematyki, określających oblicze szkolnictwa niemieckiego w skali całego kraju, niezależnie od struktury federalnej państwa zachodniemieckiego.

ŁUCJA BORODZIEJ

PROBLEMS OF EDUCATION AND THE SCHOOL SYSTEM
IN THE PROGRAMMES AND ACTIVITY OF THE MAIN POLITICAL FORCES
IN WEST GERMANY (1945–1949)

Summary

The most controversial problems of education concerned three questions: organization of the school system, religion in school and the state or private character of school. The first two were the pivot of the struggle of two political camps.

Social democrats elaborated no major programme document concerning the school system after World War II till the late fifties. In „Political Principles”, formulated in 1946, they included vague demands of freedom of science and education and of the public state school system, free of intolerance and totalitarianism. They demanded educating the youth in the spirit of humanism, democracy and social responsibility, as well as other nations' acceptance and appreciation. Only in 1948, the ministers and deputies to the country parliaments on behalf of SPD were obliged to accelerate legislative works on school acts and to struggle for carrying out a school reform. The activity of SPD in Bremen, Hamburg and Lower Saxony shows the range of relatively independent realization of the policy of that party in the sphere of education. Consequently, we can say, only in few cases when teachers of many-years experience, members of SPD, set to directly administer education, it was possible to speak of some attempts at realizing the ideas of the party in practice.

The middle-class parties (CDU and FDP) also based themselves on statements postulating, for example, making education attainable for the cleverest youth. In fact however, CDU and alien conservative groups tended to preserve at any price the old three-grade school system and to concentrate efforts on „inner life” of school. They gave priority to educational ideas over the necessity of improving pupils' knowledge, and closed perviousness of education at the level of Class IV of elementary school. Such an attitude resulted from their conviction that, realizing the definite situation of Germany, they should mind, first of all, reconstruction of the élite, which could be secured by the old school organization model.

The question of the school reform was closely related to the problem of religion in school. Church (the Catholic Church first of all) represented the idea of confessionalization of schools. The attitude of CDU was the same in the sphere of political life of the country. The guiding principle in its struggle for the religious school was that so called parents' rights to decide about the character of their children's education should be respected. The main controversy concerned the character of school: either communal, Christian-communal (simultaneous) or religious. The problem was discussed at the all-country forum, though separate federal countries themselves could make decisions about their educational policy. This proves that the struggle was extremely hot. The question of religion in school evoked much emotion in the constitutional debates of the Parliamentary Council, carried on at that time. Apart from the fact that CDU failed to carry the clause on so called parents' right in the country constitution and in spite of strong opposition of SPD and the Left, a lot of schools remained religious or simultaneous in character at the birth of German Federal Republic. Strictly communal schools were not numerous.

The problem of religion in school did not resolve itself only to the ideological struggle. There were actually no possibilities of extending education in religious elementary schools to six years and neither were there possibilities of raising the level of education in higher classes of elementary school, as the principle of preserving the religious character of a school was most often connected with the requirement of employing there only teachers confessing the given religion. The idea of uniform school was contradictory to the organizational break-up. In this respect, the struggle for the religious school was an attempt at restraining any important school reforms, and such an effect was in fact produced.

There were several different reasons of the failure of the school reform in post-war Germany. Regardless of the power of German conservatism, the main German political forces seemed not to appreciate the necessity of new economic development of the world. The tendency of CDU and alien economic circles to keep old models and structures in education and relatively easy acceptance of it by SPD testify that Germans did not realize quite a different man would be necessary to comply with new technological requirements. It was not to be a passive performer, but a well educated and professionally mobilized worker. Further economic development of the country and, in particular, the world competition in the sixties made them meet these requirements, and the question of the school reform reappeared.

Translated by Elżbieta Nawrocka

ЛУЦИЯ БОРОДЗЕЙ

ПРОБЛЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ И СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОГРАММАХ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГЛАВНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ СИЛ ЗАПАДНОЙ ГЕРМАНИИ (1945–1949)

Содержание

Проблемы просвещения, вокруг которых загорелись главные споры, касались трех вопросов: организации системы народного образования, конфессионального, а также государственного, или же частного характера школ. Две первые проблемы составляли главную ось борьбы обеих политических партий.

Социал-демократы не разработали после второй мировой войны, вплоть до поздних пятидесятых годов, никакого более значительного программного документа в области системы народного образования. В Политических принципах, сформулированных в 1946 г., были помещены неопределенно выраженные требования свободы для науки и обучения, государственной системы народного образования, свободной от нетерпимости и всякого рода тоталитаризма. Ставились требования воспитания молодежи в духе гуманизма, демократии и ответственности перед обществом, а также признания и понимания других народов. Только лишь в 1948 г. было вменено в обязанность министров и депутатов в парламенты земель от имени СДПГ ускорить работы по изданию законов относительно школ, а также бороться за проведение реформы школ. Деятельность СДПГ в Бремене, Гамбурге и Нижней Саксонии намечает территории относительно самостоятельной реализации просветительной политики этой партии. В результате ее, можно отметить, что только лишь в тех немногих случаях, когда к непосредственной работе в просветительной администрации приступили учителя с многолетним стажем, члены СДПГ, там можем наблюдать попытки практической реализации идеи этой партии.

Буржуазные партии (ХДС/СвДП) также базировались на утверждениях общего характера, постулирующих напр. предоставление возможности обучения самым способным.

Однако, по существу, ХДС и входящие в союз с ней консервативные группы стремились удержать любой ценой старую трехступенчатую систему народного образования, а свои усилия концентрировать на преобразовании «внутренней жизни» школы. Предпочтение отдавалось преобладанию воспитательных идей над потребностью расширения знаний ученика, что замыкало проходимость обучения на пороге окончания IV класса начальной школы. У истоков этого рода действий консервативного лагеря легло убеждение, что в определенной ситуации Германии надлежит главным образом затботиться о восстановлении элиты, а это гарантировала старая организационная модель.

Вопрос реформы системы народного образования был тесно связан с проблемой конфессионализации школы. Представителями идеи конфессионализации системы народного образования был костёл (главным образом католический), а в политической жизни страны — ХДС. Борьба за конфессиональную школу велась под лозунгом необходимости соблюдения права родителей решать о характере воспитания ребенка. Главный спор касался характера школы: волостной (светской), христианско-светской (т.е. симультанной), или же конфессиональной. О напряжении проводимой борьбы свидетельствовать может факт, что эта проблема была перенесена на общегосударственный форум, несмотря на то, что вопросы просвещения и системы народного образования самостоятельно решали правительства земель. На конституционных заседаниях Парламентского совета того времени проблема конфессионализации школы вызывала много эмоций. Независимо от факта, что в конституции страны ХДС не смог провести статьи о т.н. праве родителей, на пороге возникновения ФРГ, вопреки ожесточенной, в этом случае, оппозиции СДПГ и левых группировок, значительная часть системы народного образования носила конфессиональный характер, или же симультаннный. Лишь немногие школы носили чисто светский характер.

Проблема конфессионализации школы не сводилась исключительно к борьбе мировоззрений. На практике, не было никаких возможностей расширения начальных школ до шести лет обучения, при наличии конфессионализации школы. Равным образом, на практике не существовала возможность повышения уровня обучения в высших классах начальной школы, так как принцип конфессионализации объединялся чаще всего с обязанностью принятия на работу в школах исключительно учителей данного вероисповедания. Идея однородной школы была по своей натуре несовместима с организационным раздроблением. Борьба за конфессионализацию школы была, в этом аспекте, попыткой заторможения более глубоких реформ в системе народного образования и такую именно роль и сыграла.

Неудача реформы системы народного образования в послевоенной Германии вызвана разнообразными причинами. Независимо от силы немецкого консерватизма, кажется, что главные политические силы с немецкой стороны недооценили потребности нового хозяйственного развития всего мира. Стремление ХДС и связанных с ним хозяйственных кругов к сохранению в области обучения молодежи старых моделей и структур, относительная легкость, с которой поддавалась ему СДПГ, свидетельствуют, что они не отдавали себе отчета в том, что новые технические требования потребуют и иного человека. Не безучастного, исполнителя, но работника со значительно высшей степенью общего образования и профессиональной мобильностью. Дальнейшее хозяйственное развитие страны, а особенно требования мировой конкуренции в шестидесятые годы, заставили признать эти неизбежности и вернуться к вопросу реформы системы народного образования.

Перевела К. Клѣша