

Zasztowt, Leszek

"History of Education Quarterly" - amerykańska historiografia oświatowa u progu lat dziewięćdziesiątych

Rozprawy z Dziejów Oświaty 34, 182-186

1991

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.



raczewski, historyk wychowania Zygmunt Kukulski, historycy: Stanisław Smolka i Stanisław Ptaszycki czy filozof Jacek Woroniecki.

Międzywojenny okres działalności KUL-u zakończył się 17 listopada 1939 r., kiedy niemieckie władze okupacyjne zamknęły uczelnię. Podobnie jak w Krakowie, okupanci przystąpili do likwidacji inteligencji lubelskiej. Aresztowania miały miejsce w listopadzie w kilku etapach. W ramach tych akcji gestapo aresztowało wszystkich znajdujących się w Lublinie profesorów i innych pracowników oraz wielu studentów KUL-u, których następnie, wraz z innymi przedstawicielami inteligencji lubelskiej, osadzono w więzieniu na Zamku Lubelskim. 23 grudnia 1939 r. 10 z nich, w tym dwóch profesorów KUL-u, rozstrzelano. Pozostałych wysłano do obozów koncentracyjnych, „na roboty do Niemiec”, niektórych stracono w terminie późniejszym, innych zwolniono. Wielkiego kanclerza KUL-u, biskupa lubelskiego Mariana Fulmana, skazano na śmierć i następnie zamieniono mu wyrok na obóz koncentracyjny w Oranienburgu, skąd go zwolniono w lutym 1940 r. i internowano w Nowym Sączu.

Wiele miejsca we wszystkich publikowanych materiałach zajmują sprawy młodzieży akademickiej. W okresie międzywojennym studenci KUL-u wywodzili się w 70% z miast, a w 30 – ze wsi. Była to młodzież pochodząca głównie ze sfer przemysłowo-rzemieślniczych, choć nie brakowało też dzieci drobnych rolników. Proporcje te zmieniają się w okresie powojennym, kiedy zdecydowana większość studentów KUL-u będzie się wywodzić ze środowisk robotniczych i chłopskich. Młodzież ta działała w różnych organizacjach politycznych, naukowych, społecznych i religijnych. Szczególnie aktywne było Stowarzyszenie Katolickiej Młodzieży Akademickiej „Odrodzenie”. Studenci

skupieni w tych organizacjach prowadzili aktywną działalność opiekuńczą i oświatową w różnych środowiskach. Nawiązywali kontakty z innymi uniwersytetami polskimi, a nawet ze studentami innych krajów, jak np. Belgia, Holandia i Francja.

O wszystkich tych sprawach piszą zarówno autorzy wstępów, jak i wspomnień. Zwłaszcza ze wspomnień wyłania się bardzo barwny obraz życia KUL-u. Jest on tym bardziej interesujący, że właśnie na tym uniwersytecie spotkali się profesorowie i studenci polscy (co może za słabo zostało wydobyte we wstępach), wychowani i wykształceni w różnych tradycjach państwowych i uniwersyteckich. Uczyli się i studiowali w szkołach i uczelniach rosyjskich, niemieckich, francuskich i belgijskich. Niektórzy mieli początkowo duże kłopoty z opanowaniem języka polskiego. Wielu studentów podejmowało studia służąc równocześnie w wojsku lub też bezpośrednio po powrocie z wojny. Tak np. autor najobszerniejszych wspomnień, niedawno zmarły, ks. prof. Józef Pastuszka, dziekan i długoletni profesor psychologii, a nawet p.o. rektora w 1951 r., po aresztowaniu rektora ks. Antoniego Słomkowskiego, znający wszystkie tajniki Uniwersytetu, rozpoczął studia w Akademii Duchownej w Petersburgu, następnie studiował w Innsbrucku, gdzie uzyskał doktorat z teologii (1920) i filozofii (1925), a habilitował się na Uniwersytecie Jagiellońskim w 1930 r. Podobnych przykładów można by przytoczyć więcej.

Omówione tu wydawnictwo, mimo różnej wartości źródłowej poszczególnych wspomnień i relacji, to bardzo interesująca lektura nie tylko dla historyka szkolnictwa i wychowania, lecz także dla każdego, kto bliżej interesuje się okresem międzywojennym i okupacją niemiecką w Polsce.

Stanisław Litak

“HISTORY OF EDUCATION QUARTERLY” – amerykańska historiografia oświatowa u progu lat dziewięćdziesiątych.

“History of Education Quarterly” (dalej „HEQ”) jest najpoważniejszym czasopismem historyczno-oświatowym w USA. Wydawane jako kwartalnik od roku 1961, jest organem międzynarodowego Stowarzyszenia Historii Wychowania w USA (The History of Education Society). Stowarzyszenie grupuje przede wszystkim historyków ze Stanów Zjednoczonych, choć jego członkami są również uczeni z Kanady, Australii, Nowej Zelandii i, mniej licznie, także z Wielkiej Brytanii. Mimo że statut stowarzyszenia określa je jako organizację

międzynarodową, jest ona zdominowana przez uczonych amerykańskich, głównie z licznych ośrodków uniwersyteckich USA. History of Education Society liczy obecnie 500 członków indywidualnych.

“HEQ” publikowane jest w ostatnich latach we współpracy ze School of Education w Uniwersytecie Bloomington w stanie Indiana, redaktorem czasopisma jest historyk młodszej generacji profesor William J. Reese. W kolegium redakcyjnym znajduje się trzynastu uczonych z USA oraz po jednym przedstawi-

cielu z Kanady, Australii i Wielkiej Brytanii. W 1990 r. ukazały się kolejne numery kwartalnika oraz bibliografia zawartości tomów 21–30 za lata 1981–90. Czasopismo publikuje artykuły, dokumenty, dyskusje na temat ważniejszych zagadnień historii wychowania, przeglądy dotychczasowego stanu badań, artykuły recenzyjne zarówno książek, jak i filmów, a także informacje o nowych publikacjach książkowych i recenzje. Zakres tematyczny, geograficzny i chronologiczny publikowanych w kwartalniku prac jest nieograniczony. Preferowane są artykuły odnoszące się do problemów wychowania w rodzinie, oświaty pozaszkolnej, w tym nadzwyczaj popularne, zwłaszcza od lat siedemdziesiątych, w USA studia zajmujące się konsekwencjami wychowawczymi nieformalnych czynników edukacyjnych, m.in.: znaczenia okresu dzieciństwa i młodości w kształtowaniu osobowości i kultury zarówno jednostek, jak i grup społecznych. Poważne miejsca zajmują w czasopiśmie także prace omawiające zagadnienia rozwoju myśli pedagogicznej oraz zinstytucjonalizowanych systemów szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych. Zdecydowana większość studiów zamieszczanych w kwartalniku dotyczy problemów historii najnowszej, w mniejszym stopniu nowożytnej, zaś prace omawiające problemy średniowiecza, starożytności są rzadkością.

“HEQ” odzwierciedla wyjątkowo wyraźnie wszystko to, co znajduje się obecnie w centrum uwagi historiografii amerykańskiej. Na łamach kwartalnika zamieszczane są co pewien czas specjalnie organizowane dyskusje (tzw. forum), głównie na kanwie książek szczególnie ważnych dla rozwoju dyscypliny. Tego rodzaju książką stał się ostatnio trzeci tom *Edukacji amerykańskiej* Lawrence’a A. Cremina, historia będącego już od lat jednym z najwyższej cenionych badaczy, będącego autorytetem nie tylko dla amerykańskich historyków oświaty, lecz również dla historyków kultury i cywilizacji oraz socjologów¹. Praca Cremina jest trzecią częścią trylogii omawiającej doświadczenia edukacyjne Ameryki, aż do lat osiemdziesiątych XX w. Książka ta jest nie tylko podsumowaniem dotychczasowych dokonań, lecz także, a może przede wszystkim, drogowskazem na przyszłość. Cremin wyeksponował w niej te elementy edukacji amerykańskiej, których oddziaływanie na społeczeństwo było i jest decydujące. Sam tytuł: doświadczenia metropolii, czy też doświadczenia wielkich miast, wskazuje, że wię-

cej miejsca zajmują tu problemy oddziaływania nieformalnych czynników edukacyjnych, jak mass media – radio i telewizja, wpływ środowisk miejskich, grup rówieśniczych, często z marginesu społecznego, poprzez społeczności imigrantów – grupy narodowościowe i rasowe, niż oficjalnie funkcjonujący zinstytucjonalizowany i różnorodny system szkolnictwa. Tu też skoncentrowała się głównie krytyka ujęcia zastosowanego przez Cremina, gdyż na próżno można szukać w jego pracy historii szkół, czy nawet konsekwentnego omówienia polityki oświatowej państwa². Cremin, opierając się przede wszystkim na przykładzie Nowego Jorku, broni dość skutecznie swej tezy i udowadnia, że oddziaływanie czynników nieformalnych (zwłaszcza telewizji) było i jest wielokrotnie większe na edukację Amerykanów niż jakichkolwiek, choćby najbardziej uznanych i szanowanych instytucji oświatowych. Główna teza Cremina jest swoistą apoteozą kultury amerykańskiej, jest apologią amerykańskiego liberalizmu i demokracji, wolności wyboru, a przede wszystkim jedności w różnorodności. Cremin eksponuje fakt, że kultura Ameryki, jej atrakcyjność i różnorodność, wynika właśnie z doświadczeń metropolii, w których dzięki przemieszanemu różnym kultur narodowych, etnicznych i rasowych niezliczonej liczby imigrantów wytworzyła się niepowtarzalna, specyficzna wartość, nowa kultura, której całkowitego zakresu oddziaływania nie można jeszcze w pełni ocenić.

“HEQ” nie koncentruje się jedynie na sprawach Ameryki. Podobną burzliwą dyskusję przeprowadzono wokół książki Roya Shukera o edukacji w Nowej Zelandii³. “HEQ” zamieściło również, jedno z najlepszych wśród dotychczas opublikowanych, studium o historiografii oświaty w Wielkiej Brytanii w ostatnim dziesięcioleciu. Studium to, napisane przez Petera Cunninghama, uporządkowuje i prezentuje najwybitniejsze prace angielskie, zwłaszcza nowatorskie w sposobie potraktowania tematu, w tym wiele prac regionalnych wartych odnotowania. Cunningham wydobyl również zdecydowane różnice istniejące pomiędzy historiografią angielską, kontynuującą tradycje europejskie, a historiografią amerykańską, która już od

² R. Church, M. Katz, H. Silver, L. Cremin, *The metropolitan experience in American education (Forum)*, “HEQ”, 1989, nr 3, s. 419–446.

³ N. Daghish, G. McCulloch, P. Miller, R. Shuker, *A “One best system” in New Zealand (Forum)*, “HEQ”, 1989, nr 2, s. 261–278.

¹ L. A. Cremin, *American education: the metropolitan experience, 1876–1980*, New York 1988.

początku XX w. kroczy wyraźnie własną drogą, często dość szokującą dla Europejczyków.

Specyfika kultury amerykańskiej, jej konsumpcyjny i pragmatyczny charakter, nawet w najlepszym tego słowa znaczeniu, powoduje, że historiografia amerykańska w znacznie większym stopniu niż europejska, w tym także nasza rodzima, skierowana jest na swoiste tłumaczenie teraźniejszości w przeszłości. Ekspozycja tradycji protestancko-purytańskich z wciąż popularnym Maxem Weberem na czele, z jednej strony, i łączenie tego ze swoistą gloryfikacją wolnej konkurencji i modelu gospodarki rynkowej w życiu ekonomicznym i gospodarczym z drugiej, są zasadniczymi punktami odniesienia również dla badań oświatowych. W dziedzinie myśli wciąż najważniejszymi postaciami, także wśród pedagogów, są John Dewey, a w dalszej kolejności William James oraz, ostatnio bardziej eksponowani, dawni przeciwnicy Deweya, jak Edward Thorndike czy Charles Hubbard Judd, *notabene* dwaj ostatni w znacznym stopniu przyczynili się do eliminacji wpływów Deweya w okresie międzywojennym, szczególnie w dziedzinie praktyki nauczania i form systemowych szkoły amerykańskiej⁴.

John Dewey jest wciąż postacią centralną, zaś obok bardzo poważnych prac poświęconych jego filozofii i koncepcjom pedagogicznym⁵ pojawia się niezliczona ilość książek oświatlających często nawet intymne szczegóły z życia wielkiego Amerykanina, jak choćby jego podobno platoniczny romans z polską imigrantką i poetką Anzią Jezierską⁶. Zainteresowania Deweyem zaowocowały także znaczną liczbą prac poświęconych Chicagowskiej szkole socjologicznej, a właściwie także pedagogicznej i filozoficznej, w tym także szkole-laboratorium Deweya – środowisku, z którym Dewey związany był w latach 1896–1904, a które uznawane jest obecnie za jedną z najpoważniejszych szkół naukowych w dziedzinie nauk społecznych w USA na przełomie wieków⁷.

Charakterystyczną cechą historiografii amerykańskiej już od lat siedemdziesiątych, a nawet wcześniej, jest spór pomiędzy tzw. progresywistami i rewizjonistami, a więc pomię-

dzy historykami pragnącymi kontynuować dotychczasowe kierunki badań i historykami uważającymi za konieczne reinterpretację dotychczasowych ustaleń, w tym nawet ponowną analizę ustaleń uznanych za słuszne i obowiązujące. Spór ten można określić również w kategoriach walki „starego” z „nowym”. Na spór ten nakładały się, szczególnie w latach siedemdziesiątych, koncepcje wzbogacenia warsztatu historycznego o metody właściwe innym naukom, głównie zaś socjologii, statystyce, w mniejszym stopniu psychologii, a nawet psychoanalizie. Obecnie spory te utknęły w martwym punkcie, zaznaczył się nawet pewien nawrót ku tradycjonalizmowi metodologicznemu⁸. Trzeba jednak dodać, że ów „tradycjonalizm metodologiczny” w ujęciu amerykańskim byłby wciąż uznawany za swojego rodzaju „rewolucję” w Europie, czego przykładem może być choćby wspomniana praca Cremina. Jak zwykle w tego rodzaju dyskusjach punktem odniesienia są poszczególne prace. W nurcie reinterpretacyjnym wiele jest publikacji o niewątpliwie doniosłym znaczeniu odnoszących się do historii szkolnictwa, systemów szkolnych, reform oświatowych. Można tu wymienić nazwiska wybitniejszych autorów, jak: Michael Katz, Carl Kaestel, Laurence Veysey, David Allmendinger czy George Pierson⁹. Poważne miejsce zajmują w nim także prace licznych przedstawicielek coraz potężniejszego nurtu feministycznego, wychodzącego z założenia, że nie rasy, narodowości, warstwy lub grupy społeczne, lecz płeć była i jest najpotężniejszym czynnikiem różnicującym, i tu właśnie należy szukać przyczyn wielu zjawisk społecznych o charakterze globalnym, także w dziedzinie oświaty. W oparciu o przyjęte założenia, że „kobieta jest Murzynem świata” oraz wiecznie dyskryminowaną przez mężczyzn istotą, powstała w USA ogromna ilość prac, które faktycznie rewidują dotychczasowe poglądy na rolę szkoły, klasy szkolnej, uniwersytetu w edukacji Amerykanek. Zjawisko to, wciąż nasilające się w USA, jest także charakterystyczne dla historiografii zachodnioeuropejskiej. Trzeba przyznać, że powstało jednak szereg prac wartościowych, jak choćby publikowane w „HEQ” artykuły Richarda Teese’a Maxine Schwartz-Seller¹⁰.

⁴ E. C. Lagemann, *The plural worlds of educational research*, „HEQ”, 1989, nr 2, s. 183–214.

⁵ *Ibidem*, s. 186 i n.

⁶ M. V. Dearborn, *Love in the promised land: the story of Anzia Yezierska and John Dewey*, New York 1988.

⁷ M. Bulmer, *The Chicago school of sociology: institutionalization, diversity, and the rise of sociological research*, Chicago 1984.

⁸ P. Cunningham, *Education history and education change: the past decade of English historiography*, „HEQ”, 1989, nr 1, s. 77–78.

⁹ *The metropolitan experience in American education*, „HEQ”, 1989, nr 3, s. 445.

¹⁰ M. Schwartz-Seller, *A history of women's education in the United States: Thomas Woody's classic – sixty years later*, „HEQ”,

Wiele kwestii omawianych na łamach "HEQ" posiada fundamentalne znaczenie dla historiografii amerykańskiej, jest również wielce pouczające z europejskiego punktu widzenia. Mamy tu liczne prace omawiające szersze uwarunkowania społeczne i etyczne oświaty osób niepełnosprawnych¹¹, wpływ okresu dzieciństwa na kształtowanie się jednostek¹², relacje pomiędzy mniejszościami etnicznymi w Ameryce¹³, ale także rzadkie w naszej historiografii badania np. wpływu architektury budynków szkolnych na praktykę i myśl pedagogiczną¹⁴. Wiele z tych prac można scharakteryzować jako prace opierające się na tradycyjnym warsztacie historycznym, natomiast stawiające zdecydowanie inne pytania. Obok tradycyjnych pytań o warunki dostępności szkoły, stopień alfabetyzacji, materialne uwarunkowania dostępu do oświaty, pojawiają się problemy o znacznie ogólniejszym zakresie, jak wpływ szkoły na etos narodowy i kulturalny Ameryki, na jej dzisiejszy kształt jako państwa. Przykładem może być tu studium Davida Hogana łączące analizę systemu szkolnego Josepha Lancastera z rewolucją rynkową i stworzeniem etosu systematycznej pracy w okresie drugiej rewolucji przemysłowej w Anglii i Stanach Zjednoczonych¹⁵. Hogan przekonywająco udowadnia, że Lancaster, obok filarów ekonomiki i filozofii systemu „wolnego rynku”, jak Adam Smith, oraz apołogetów systematycznej pracy, jak Michel Foucault, stworzył – poprzez swój system „monitorialny” oraz system wyróżnień

za postępy w nauce, współzawodnictwa wśród uczniów, a także stały nadzór nad wszystkimi uczniami w klasie – dodajmy system nieosobowego nadzoru i nieformalnej zależności od władzy i autorytetu, jeden z głównych elementów funkcjonowania systemów społecznych i politycznych w krajach anglosaskich, a zwłaszcza w Ameryce. Element współzawodnictwa, tak silnie wyeksponowany zarówno w systemie szkolnym Lancastera, jak i Andrew Bella, stał się jednym z najbardziej efektywnych pierwiastków kultury i życia społecznego Ameryki, choć – jak stwierdza Hogan – sam Lancaster nie zdawał sobie prawdopodobnie sprawy, w jak wielkim stopniu jego idee wpłyną na kierunek rozwoju cywilizacji amerykańskiej.

"HEQ" jako organ amerykańskiego Stowarzyszenia Historii Wychowania ma także swój znaczący udział w działalności tej organizacji. Na corocznym, trzydniowym, spotkaniu Stowarzyszenia Historii Wychowania, które odbyło się w październiku 1989 r., w ponad trzydziestu grupach dyskusyjnych wygłoszono i omawiano około stu referatów. Problematyka ich była dość zróżnicowana, od kwestii szkolnictwa i reform szkolnych, zagadnień wpływów religii i polityki na oświatę, problemów alfabetyzacji i kształcenia kobiet, historii uniwersytetów, do zagadnień oświaty czarnych mniejszości, problemów miasta jako środowiska wychowawczego w XX w., a także znaczenia oświaty katolickiej w edukacji amerykańskiej. W problematyce pozaamerykańskiej dominowały sprawy oświaty w Anglii, Niemczech, a także w Japonii i Tajlandii. Problematyka środkowo- i wschodnioeuropejska nie była tam w ogóle reprezentowana. Podobną konstatację można odnieść także do artykułów i recenzji publikowanych na łamach "HEQ". Obok dominującej problematyki amerykańskiej, w tym także kanadyjskiej, "HEQ" zajmuje się przede wszystkim historią oświaty w Anglii, Niemczech, Francji, a nawet w Chinach, zaś ze spraw wschodnioeuropejskich jedynie oświacie rosyjskiej poświęcone były omówienia dwóch książek w 1989 r.¹⁶ Historia oświaty w Polsce i innych krajach Europy Środkowej nie znajdują na łamach "HEQ" choćby nawet marginalnego uwzględnienia. Wydaje się, że zainicjowane ostatnio kontakty z redakcją "HEQ" zaowo-

1989, nr 1, s. 95–108; R. Teese, *Gender and Class in the transformation of the public high school in Melbourne, 1946–85*, "HEQ", 1989, nr 2, s. 237–260.

¹¹ S. T. Gelb, "Not simply but incorrigible": science, morality, and intellectual deficiency, "HEQ", 1989, nr 3, s. 359–380.

¹² S. Fishman, *The history of childhood and the history of education*, "HEQ", 1989, nr 1, s. 109–114; L. Eisenmann, *Sisterhood and the family claim in nineteenth-century America*, "HEQ", 1989, nr 3, s. 465–475.

¹³ R. Wolters, *Segregation, integration, and pluralism: approaches to American race relations*, "HEQ", 1989, nr 1, s. 123–130.

¹⁴ W. W. Cutler, *Cathedral of culture: the schoolhouse in American educational thought and practice since 1820*, "HEQ", 1989, nr 1, s. 1–40.

¹⁵ D. Hogan, *The market revolution and disciplinary power: Joseph Lancaster and the psychology of the early classroom system*, "HEQ", 1989, nr 3, s. 356–380.

¹⁶ Przyznawaną przez Stowarzyszenie Historii Wychowania nagrodę Henry Barnarda otrzymała książka Ben Eklofa o szkolnictwie elementarnym i kształceniu nauczycieli w Rosji; B. Eklof, *The adequacy of basic schooling in rural Russia: teachers and their craft, 1880–1914*, "HEQ", 1989, nr 1, s. 182.

cują wkrótce nieco szerszymi informacjami o działalności historyków wychowania w Polsce. Jak dotąd, jedynym chlubnym wyjątkiem jest opublikowany w 1988 r. esej Kaliny Bart-

nickiej o czasopismach historyczno-oświatowych w Polsce¹⁷.

Leszek Zasztowt

¹⁷ K. Bartnicka, *Periodicals in the history of education in Poland*, "HEQ", 1988, nr 2, s. 257–263.

„HISTOIRE DE L'ÉDUCATION”, N° N° 42, 43–44, 45 (Mai 1989, Septembre 1989, Janvier 1990), INRP, Paris, ss. 206, 202, 135.

Dwa z recenzowanych zeszytów „Histoire de l'Éducation” pozostają pod wpływem dwusetulecia Rewolucji Francuskiej: numer 42, z maja 1989, jest specjalnym tomem jubileuszowym, zatytułowanym *Les enfants de la Patrie*, zredagowanym przez znawcę problematyki edukacyjnej *ancien régime'u* i okresu Rewolucji – Dominika Julia. Numer 45 wydawnictwa, ze stycznia 1990, zawiera podsumowanie pierwszej fali wydawnictw historyczno-edukacyjnych, dokonane właśnie przez D. Julia. Numer podwójny, 43–44, z września 1989, jest kolejnym tomem bibliografii francuskiej historii wychowania, obejmującym publikacje, które ukazały się w roku 1986.

Obchody związane z dwusetną rocznicą wybuchu Rewolucji przebiegały w atmosferze politycznej zgody państwa i kościoła, co, jak pisze D. Julia (Nr 42, s. 6–7), było niemożliwe w czasie jubileuszu stulecia. Co więcej, „dwustulecie [...] celebryje się na gruncie pewnego ogólnego niedoceniania stawek Rewolucji [...] sondaże przeprowadzone w ostatnim roku przez gazetę *Le Monde* [...] pokazały i wszechobecność zgeneralizowanego zapomnienia, i brzemienność w zbiorowej imaginacji asocjacji pomiędzy Rewolucją Francuską i gilotyną” (s. 6). W tej sytuacji czynniki polityczne zdecydowały, aby w ramach obchodów jubileuszowych dokonać panteonizacji trzech osobistości, które w jakiś sposób symbolizują sojusze władzy rewolucyjnej z nauką i pogodzenie Kościoła z Rewolucją. Chodzi o A. Condorceta, G. Monge'a i H. Grégoire'a (kapłana, członka Konwencji). Wszyscy oni włożyli wiele pracy w tworzenie systemu oświaty publicznej w czasie Rewolucji, co stwarza interesujące tło i odniesienie do badań nad tym okresem.

W jubileuszowym zeszycie „Histoire de l'Éducation” autorzy zajęli się bardziej praktyką i realizacją zamierzeń edukacyjnych niż planami i programami, wychodząc z założenia, że pora zbadać bezstronnie, bez popadania w panegiryzm lub w potępienie, „jak żądania teoretyków i ambicje projektów rewolucyjnych wpisują się w rzeczywistość, jakie napotykały opory, sukcesy i porażki” (s. 11).

Czworo Francuzów (oprócz D. Julia – Bruno Belhoste, Jean Dhombres i Marie-Madeline Compère) oraz Anglik z Oksfordu (Laurence Brockliss) i Niemiec z Freie Universität w Berlinie (Hans-Christian Harten) zastanawiali się, czy i co istotnie rewolucyjnego wydarzyło się we francuskich instytucjach edukacyjnych ostatnich lat XVIII w. B. Belhoste (*Les origines de l'École polytechnique. Des anciennes écoles d'ingénieurs à l'École centrale des Travaux publics*) przeprowadził szczegółową analizę czynników i sił, które spowodowały utworzenie w 1794 r. Szkoły Politechnicznej: tradycje dawnych szkół inżynierów i szkoły dróg i mostów, rozgrywki i zamierzenia działaczy rewolucyjnych, urzędników ministerialnych i wreszcie oryginalność projektów programowych wniesionych przez Monge'a.

J. Delhombre omówił metody nauczania matematyki i nauk ścisłych w École Normale (*Enseignement moderne ou enseignement révolutionnaire des sciences?*). Metodę zwano „rewolucyjną”, a chociaż autor z lekką podkpiwa z manii określania wszystkiego, co czyniono w ostatnim dziesięcioleciu XVIII w., jako „rewolucyjne”, stwierdza, że zawartość kształcenia została w krótkim czasie Rewolucji głęboko zmieniona, opracowano i wprowadzono podręczniki, odzwierciedlające „wysięk zbiorowy społeczności uczonych oraz dążenie do unowocześniania programu równoległe do postępu nauki. Słowem była to istotnie „rewolucja” w nauczaniu matematyki (s. 78). L. Brockliss (*L'Enseignement médical et la Révolution. Essai de réévaluation*) przeprowadza dowodzenie, że wbrew utartym i do dziś powtarzanym opiniom nauczanie medycyny nie uległo nadzwyczajnym przemianom w czasach Rewolucji. Porównania z okresem *ancien régime'u* i Restauracji, jeśli chodzi o poziom i zakres kształcenia, nie pozwalają na określanie tych przemian mianem rewolucyjnych. Były raczej kontynuacją procesów głęboko zakorzenionych w XVIII w. (tak w przejawach postępu, jak i objawach niekorzystnych). Dotyczyło to zarówno łączenia teorii z praktyką, podnoszenia