

Miasto, Józef

Szkolnictwo w XIX-wiecznej Europie i początki pedagogiki porównawczej w Anglii

Rozprawy z Dziejów Oświaty 46, 85-146

2009

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



JÓZEF MIĄSO

SZKOLNICTWO W XIX-WIECZNEJ EUROPIE I POCZĄTKI PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ W ANGLII

W różnych pracach polskich autorów, piszących o systemach oświatowych innych krajów znaleźć można wiele informacji na temat historycznego rozwoju tej subdyscypliny pedagogicznej, która dzisiaj określana jest mianem pedagogiki porównawczej (comparative education, vergleichende Pädagogik, l'éducation comparée). O narodzinach i rozwoju badań nad szkolnictwem w różnych krajach, głównie europejskich, informowali m.in.: Bohdan Nawroczyński, Tadeusz Wiloch, Anna Mońka-Stanikowa, Mieczysław Pęcherski, Ryszard Pachociński, a ostatnio – Renata Nowakowska-Siuta¹. Wymienieni autorzy za twórców metodologicznych i warsztatowych podstaw pedagogiki porównawczej uważają głównie Francuzów (Marc-Antoine Julien de Paris i Victor Cousin), Anglików (Michael E. Sadler, Nicolas Hans) i Amerykanów (Issac Kandell, Arnold C. Anderson, George Z. F. Bereday) Przez niektórych wysoko cenieni są też Pedro Rossello – wieloletni zastępca dyrektora Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie oraz dziewiętnastowieczny rosyjski pedagog Konstantin D. Uszyński, na którego poglądy powołują się zachodnioeuropejscy komparatysci². Wśród uznanych inicjatorów i organizatorów pedagogicznych badań porównawczych, wymagających znajomości kilku języków obcych, nie zabrakło imigrantów. Nicolas Hans, rosyjski emigrant, zajmował się nie tylko historią szkolnictwa w carskiej Rosji, lecz i polityką oświatową Związku Radzieckiego³. Po II wojnie światowej skupił swoją uwagę przede wszystkim na teoretycznych za-

¹ Por: B. Nawroczyński, *Przedmiot i metoda pedagogiki porównawczej*. [w:] „Studia Pedagogiczne” t. XXVI, Wrocław 1972, T. Wiloch, *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1970, A. Mońka-Stanikowa, *Szkola średnia w krajach zachodnich*, Warszawa 1976, M. Pęcherski, *Założenia teoretyczne metodologii oświatowych badań porównawczych*, „Rocznik Pedagogiczny” t. 8, Wrocław 1983, R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza*, Białystok 1995, R. Nowakowska-Siuta, *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, Warszawa 2007.

² B. Holmes, *Comparative education: Some considerations of method*, London 1981, s. 24–25.

³ Jego książka *Educational policy in Soviet Russia* (London 1930), napisana wspólnie z Sergiuszem Hessenem, rychło została przełożona na obce języki, m. in. niemiecki i polski.

gadnieniach komparatystyki. Ogromny wpływ na rozwój pedagogiki porównawczej jako odrębnej dyscypliny naukowej nie tylko w Stanach Zjednoczonych, lecz i w Europie, wywarł pochodzący z Rumunii Isaac Kandel. Znaczną rolę w tej dziedzinie odegrał też współzałożyciel wychodzącego od 1956 r. amerykańskiego specjalistycznego czasopisma naukowego pt. „Comparative Education Review” George Z. F. Bereday, a właściwie Zygmunt Fijałkowski⁴.

Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia przemian w dziewiętnastowiecznym szkolnictwie europejskim, głównie w Niemczech, Francji i Anglii z Walią oraz wkładu brytyjskich pedagogów, historyków i socjologów w poznawanie systemów oświatowych w innych krajach. W polskich pracach z zakresu pedagogiki porównawczej wkład ten bywa przeważnie niedoceniany, a dorobek tak znakomitych komparatystów, jak Matthew Arnold, Thomas Darligton czy Robert Morant jest całkowicie pomijany, mimo iż pozostawili oni dzieła ważne również dla dzisiejszych badaczy.

Zainteresowanie dopiero kształtującymi się nowoczesnymi systemami edukacyjnymi w państwach kontynentalnej Europy, głównie w Prusach i Francji, pojawiło się w Anglii już w końcu XVIII i w początkach XIX wieku. Wpłynęły na to hasła polityczne francuskiej rewolucji oraz przedstawiane w czasie jej trwania różnorodne projekty nowoczesnej organizacji oświaty, a także reformy przeprowadzane wówczas w Prusach, obejmujące wszystkie typy szkół z wyższymi włącznie i wiążące je ściśle z potrzebami państwa. Za wzór do naśladowania uchodziły też szkoły, zwłaszcza elementarne, w Holandii i Szwajcarii.

SZKOLNICTWO ELEMENTARNE

Znany badacz roli oświaty w rozwoju cywilizacji przemysłowej Europy Carlo M. Cipolla ustalił, że w latach 1686–1690 ok. 75% osób zawierających związki małżeńskie we Francji nie umiało się podpisać. Około 1700 r. analfabeci stanowili od 55–65% ludności protestanckiej Europy i 70–80% Europy katolickiej⁵. Zdaniem autora tylko dwa kraje, czyli Niderlandy i Anglia, wyróżniały się wówczas stosunkowo wysokim poziomem alfabetyzacji. Pierwsza faza rewolucji przemysłowej w Anglii nie przyczyniła się jednak do samoczynnego postępu oświaty. W 1850 r. analfabeci stanowili od 30–33% ogółu mieszkańców, podczas gdy w Prusach i w Szwecji – poniżej 20%. Istniała więc w tych krajach

⁴ Urodził się w Warszawie w 1920 r. W czasie wojny walczył w Brytyjskim Pułku Spadochronowym. Po wojnie studiował w Londynie i Oxfordzie. Przez wiele lat wykładał pedagogikę porównawczą w Columbia University w Nowym Jorku. Zmarł nagle w Nowym Jorku w 1983 r. Por: „Comparative Education Review” 1984 nr 1; L. Grzebień, J. Kochanowicz, J. Niemiec, *Słownik biograficzny wychowanków Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Chyrowie, 1886–1939*, WAM Kraków 2000, s. 138–139.

⁵ C. M. Cipolla, *Literacy and the development in the West*, London 1969, s. 61.

rezerwa ludzi posiadających wykształcenie, która, zdaniem Cipolli ułatwiała import rewolucji przemysłowej⁶.

Krajem, w którym dość wcześnie ukształtowało się publiczne szkolnictwo elementarne, nadzorowane przez władze państwowe, była Francja. Proces jego tworzenia trwał dość długo. Rozpoczął się on pod koniec XVIII w., a zakończył ostatecznie w 1882 r. ustanowieniem bezpłatnej, powszechnej i obowiązkowej, a także świeckiej szkoły początkowej. Francuscy myśliciele doby Oświecenia upowszechniali pogląd, że człowiek jako istota myśląca może stworzyć porządek społeczny odpowiadający jego potrzebom. Czynnikiem, który powinien mu to zadanie ułatwić jest oświata. Rewolucja, która wybuchła w 1789 r. zapoczątkowała falę publicznych wypowiedzi na temat roli edukacji, organizacji szkolnictwa oraz nowej polityki oświatowej. Na jednym z pierwszych posiedzeń Zgromadzenia Narodowego zapowiadano, że wszyscy Francuzi będą umieli czytać i dla osiągnięcia tego celu wszędzie będą zakładane publiczne i bezpłatne szkoły początkowe. Jeden z przywódców rewolucji Georges J. Danton przekonywał, że „pierwszą potrzebą ludu jest, obok chleba, oświata”⁷. Ustawy wydawane przez władze rewolucyjne na przykład o obowiązku szkolnym nie miały zwykle praktycznego znaczenia, gdyż nie szły za nimi prawie żadne środki finansowe. Osłabiały one wprawdzie związek szkół elementarnych z Kościołem, ale nie doprowadziły do przejęcia ich przez władzę państwową. W 1795 r. nadzór nad nimi został ostatecznie przekazany władzom lokalnym. Lata rewolucji przyczyniły się do spopularyzowania wśród Francuzów poglądu, że państwo powinno umożliwić całemu młodemu pokoleniu korzystanie ze szkoły elementarnej i, że rodzice mają obowiązek posyłania dzieci do takiej szkoły, a dzieci mają z kolei prawo do nauki.

Napoleon, który stworzył ściśle powiązany z państwem system szkół średnich i wyższych, szkołę początkową pozostawił gminom, przywracając prawo do nauczania w niej Braciom Szkół Chrześcijańskich (Les Frères des Écoles Chrétiennes). Było to zgromadzenie założone w 1681 r. w Reims przez św. Jean'a-Baptiste de La Salle. Był on autorem książeczki dla dzieci i młodzieży, zawierającej wskazówki wychowawcze pt. *Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, która w latach 1703–1863 miała 126 wydań. Zajmowało się prowadzeniem bezpłatnych szkół dla ubogich dzieci. Działo również w innych krajach europejskich i na francuskich terytoriach zamorskich. W 1874 r. w szkołach, w których nauczali członkowie tego zgromadzenia, pobierało naukę 265 tysięcy dzieci we Francji i 130 tysięcy poza jej granicami⁸. Przełomowe

⁶ Tamże, s. 102.

⁷ J. S i m o n, *Rzecz o szkole. Tłumaczenie z francuskiego*, Kraków 1866, s. 17; W. D. H a l l s, *Society, schools and progress in France*, Oxford 1965. s.1–31.

⁸ Y. P o u t e t, *Les Frères des Écoles chrétiennes à l' époque de Jules Ferry* [w:] W. F r i j h o f f (red.), *The supply of schooling. Contributions to a comparative study of ed-*

znaczenie dla dalszego rozwoju publicznej szkoły elementarnej miała ustawa z 28 czerwca 1833 r., którą przygotował ówczesny minister oświaty, wybitny polityk liberalny i uczony historyk Francois Guizot. Nakładała ona na gminy obowiązek zakładania i utrzymywania szkół, zezwalając im zarazem na zwalnianie od opłat ubogich uczniów. Nauczycielom zapewniała pewien rodzaj stabilizacji zawodowej. Od tej pory szybko rosła sieć szkół i liczba uczniów z ponad jednego miliona w 1834 r. do czterech milionów w 1869 r.⁹ Dalszy postęp dokonał się w III Republice. Ustawa z 28 marca 1882 r., której głównym autorem był minister oświaty, późniejszy premier Jules Ferry, wprowadziła publiczną, obowiązkową, bezpłatną i świecką szkołę elementarną. Zamiast religii nauczano w niej laickiej moralności, obejmującej m.in. edukację obywatelską. Nauczyciel miał opowiadać dzieciom o obowiązkach wobec rodziny, szkoły, rodziców, przyjaciół, kraju i społeczeństwa. Na końcu miał mówić o obowiązkach wobec Boga jako Pierwszej Przyczyny, które podpowiada nam własne sumienie oraz rozum. Pod koniec XIX w. lekcje tego przedmiotu zaczęły nabierać bardziej pragmatycznego charakteru. Coraz więcej mówiono teraz o sposobach zwalczania alkoholizmu i znaczeniu higieny, a starych republikańskich wartości, przybierających zwykle formę maksym, często banalnych, uczeń miał wyuczyć się na pamięć.

Zreformowana przez J. Ferry'ego szkoła objęła wkrótce całe młode pokolenie Francuzów, zaszczepiając mu jednolity literacki język, wartości kultury, standardy moralne oraz patriotyzm¹⁰. Usuwając religię z programu szkolnego, rząd postanowił, że każdy czwartek będzie dniem wolnym od zajęć, by rodzice mogli posłać swoje dzieci na naukę religii do właściwego kościoła. Rodzice zachowali też prawo zapisywania dzieci do szkół prywatnych, głównie katolickich. W 1894 r. jeszcze 28% ogółu uczniów szkół elementarnych uczyło się w szkołach katolickich, ale w roku 1906, po odsunięciu członków zgromadzeń religijnych od funkcji nauczycielskich – niespełna 1%¹¹. Poczynając od wybuchu pierwszej wojny światowej liczba uczniów w szkołach katolickich zaczęła się znów zwiększać do ok. 20% w 1930 r.

Po 1882 r. rozbudowane zostały zakłady kształcenia nauczycieli, w szczególności seminaria żeńskie. Ich absolwentki miały zastąpić siostry zakonne, pracujące w wielu szkołach, głównie wiejskich. W latach 1837–1901 liczba na-

educational policies in the XIXth century. Paris 1983, s. 286; M. Crubellier, *Généalogie d'une morale. La morale de l'école républicaine*. Tamże, s. 255.

⁹ A. D. C. Petersen, *A hundred years of education. A comparative study of educational patterns in western Europe and the United States*. New York 1960, s. 21.

¹⁰ A. Prost, *Quand L'école de Jules Ferry est-elle morte ?* [w:] *The supply of schooling...*; E. Weber, *Peasant into Frenchmen. The modernization of rural France 1870–1914*, London 1977, s. 115, 493; Ph. Stock-Morton, *Moral education for a secular society. The development of Morale Laïque in nineteenth century France*, New York 1988.

¹¹ R. Grew and P. J. Harrigan, *School, state and society. The growth of elementary schooling in nineteenth-century France. A quantitative analysis*, Ann Arbor 1991, s. 91–107.

uczycieli szkół elementarnych powiększyła się o 69%, a liczba nauczycielek – o 334%¹². Ustawa z 1882 r. zabraniała nauczycielom pełnienia dodatkowych funkcji, na przykład organisty, sekretarza rady miejskiej czy asystenta proboszcza. Nauczyciel stawał się stopniowo funkcjonariuszem państwowym.

Nieco inaczej kształtował się publiczny system oświatowy w Prusach. Już od początku XVIII w. władcy tego szybko modernizującego się państwa usiłowali wprowadzić obowiązek szkolny w tych miejscowościach, w których istniała szkoła. Król Fryderyk II nakazał w 1763 r. założenie szkoły elementarnej w każdej gminie. Powszechne Prawo Krajowe (Allgemeines Landrecht) z 1794 r. po raz kolejny nakazywało wypełnianie obowiązku szkolnego, stwierdzając zarazem, że szkoły i uniwersytety są instytucjami państwowymi, ale nadzór nad szkołami elementarnymi, utrzymywanymi przez państwo i władze komunalne, mieli sprawować przedstawiciele kościołów chrześcijańskich¹³. Zadaniem szkoły elementarnej zwanej oficjalnie ludową (Volksschule) było oświecanie, poszerzanie ogólnych horyzontów, przygotowanie do pełnienia obowiązków obywatelskich oraz do pracy w różnych zawodach. Nauczała ona zasad religii chrześcijańskiej, czytania, pisania, rachowania oraz śpiewu. Podawała też wiadomości o zachowaniu zdrowia. W początkach XIX w. wprowadzono do niej system klasowo-lekcyjny. Szkoła zaczęła zwracać większą uwagę na rozwijanie sił tkwiących w dziecku, do czego przyczyniła się niewątpliwie popularna w Prusach pedagogika Johanna Henryka Pestalozzi'ego¹⁴.

Szczególną cechą pruskiego szkolnictwa ludowego był jego publiczny charakter. Szkoły prywatne były bardzo nieliczne. W 1861 r kształciło się w nich 2,7% ogółu uczniów, a pod koniec XIX w. zaledwie 1%. W latach siedemdziesiątych, w okresie Kulturkampf minister oświaty Adalbert Falk doprowadził do modernizacji szkoły ludowej, przekształcając ją w szkołę wieloklasową o znacznie poszerzonym programie nauczania m.in. o wiedzę przyrodniczą, zapopatrując ją w podręczniki do odpowiednich przedmiotów, które zastąpiły dawne czytanki. Poprawie uległy też jej warunki materialne¹⁵. Falk, realizując politykę kanclerza Bismarcka, zmierzającą do ograniczenia politycznych wpływów duchowieństwa, zwłaszcza katolickiego, odsunął księży od nadzoru nad szkołami elementarnymi, pozbawiając ich funkcji lokalnych inspektorów szkolnych.

¹² Tamże, s. 163.

¹³ A. Leshinsky, P.M. Roeder, *Schule im historischen Prozess*, Stuttgart 1976, s. 66–72; D. Łukasiewicz, *Szkolnictwo w Prusach Południowych (1793–1806) w okresie reform oświeceniowych*, Poznań-Warszawa 2004, s. 62–63.

¹⁴ A. Leshinsky, P.M. Roeder, *op. cit.* s. 73; A. Machler, *Aspekte der Volksschulpolitik in Preussen im 19. Jahrhundert* [w:] P. Baumgart [red.], *Bildungspolitik in Preussen zur Zeit des Kaiserreich*, Stuttgart 1989, s. 20.

¹⁵ M. Lamberti, *State, society and the elementary school in imperial Germany*, New York 1989, s. 20–40; Ł. Borodziej, *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie Kulturkampf*, Warszawa 1972, s. 119–125.

W ten sposób umocnił państwową kontrolę nad szkołą, która nadal pozostawała instytucją wyznaniową. Jego następcy przywrócili wprawdzie wielu duchownym, głównie protestanckim, prawo do wizytowania szkół, ale tylko nieliczni księża katolicy, zwłaszcza w zaborze pruskim, takie prawo odzyskali.

Pruska szkoła ludowa, która po zjednoczeniu Niemiec upowszechniła się w całym kraju uchodziła przez dłuższy czas za najlepszą w Europie. W początkach XX w. zaczęto ją coraz częściej krytykować za zbyt surową dyscyplinę, za szerzenie militarystyki oraz za przepajanie wychowania patriotycznego duchem szowinizmu. Zarzucano jej, że wychowuje nie obywateli, lecz poddanych. Podobne opinie formułowali ówcześni „pedagodzy porównawczy” biorący udział w badaniach nad szkolnictwem europejskim, inspirowanych przez wybitnego angielskiego komparatystę M. E. Sadlera¹⁶. Najwyższe uznanie zyskiwała w tych badaniach nie niemiecka, lecz szwajcarska szkoła ludowa. Uważano ją za szkołę demokratyczną, wolną od biurokracji, w której i nauczyciele i uczniowie cieszą się znacznym zakresem swobód. Dbą o wychowanie patriotyczno-obywatelskie. Uczy miłości do przyrody, organizuje gry, zabawy i wycieczki. Utrzymuje wreszcie bliskie kontakty z rodzicami dzieci¹⁷. W drugiej połowie XIX w. szkoła początkowa w Szwajcarii stawała się instytucją niemal powszechną mimo, iż nie we wszystkich kantonach była już obowiązkowa i bezpłatna. Konstytucja Konfederacji uchwalona w 1874 r. postanawiała, że „kantony są odpowiedzialne za nauczanie początkowe, które powinno być na odpowiednim poziomie i podlegać wyłącznie kierownictwu władzy świeckiej. Jest ono obowiązkowe, a w szkole publicznej bezpłatne”. Zawierała też stwierdzenie, że sprawy oświaty i wychowania należą przede wszystkim do społeczeństwa¹⁸.

W końcu XVIII i w początkach XIX w. wiele państw na kontynencie europejskim przejmowało kontrolę nad systemami szkolnymi, pozostawiając kościołom nauczanie religii oraz współudział w nadzorowaniu pracy wychowawczej szkół, zwłaszcza elementarnych. Zewnętrzny przejaw ingerencji państwa w sferę edukacji było powstawanie centralnych władz oświatowych, posiadających przeważnie prerogatywy ministerstw. Początek dała Polska po-

¹⁶ G. Spiller, *Moral education in the boys' schools of Germany* [w:] *Moral instruction and training in schools. Report of an international inquiry. Edited on behalf of the Committee by M.E. Sadler, professor of the history and administration of education in the University of Manchester*; London 1908, s. 213-218; V.H. Friedel, *School as a war nursery*. From the French *Pédagogie de guerre allemande*. With an introduction by M.E. Sadler, London 1918, s. 9-13, 39-74. Por. F. Meyer, *Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preussen 1848-1900*, Hamburg 1976.

¹⁷ G. Spiller, *An educational democracy: Moral instruction and training in the schools of Switzerland* [w:] *Moral instruction...* Vol. II, s. 196-198.

¹⁸ A. Mońka-Staniłkowska, *Szkolnictwo szwajcarskie w świetle współczesnych tendencji oświatowych*, Warszawa 1970, s. 47-48.

wołując w 1773 r. Komisję Edukacji Narodowej. W 1774 r. powstała w Austrii Studienhofcommission, a w Prusach Oberschulkollegium (1787 r.). Głębsze przemiany dokonały się w Austrii za panowania Marii Teresy i jej następcy Józefa II, którzy dążyli do stworzenia nowoczesnego, scentralizowanego państwa oświeconego absolutyzmu. Szczególną rolę w realizacji tego zadania miała odegrać szkoła, zwłaszcza ludowa. Jej podstawy organizacyjne i programowe opracował zaproszony do Austrii opat klasztoru augustianów w śląskim Żaganiu Jan Ignacy Felbiger, jeden z najwybitniejszych pedagogów europejskich XVIII stulecia. Jego dziełem była ustawa z 1774 r. (Allgemeine Schulordnung), która ustanawiała państwowy nadzór nad szkolnictwem ludowym, ustalała jego strukturę organizacyjną i programy nauczania, określała kwalifikacje nauczycieli oraz źródła finansowania szkół¹⁹. Jej postanowienia przetrwały z niewielkimi zmianami, dokonanymi w 1805 r., aż do 1869 r. kiedy to wprowadzono bezpłatną, publiczną, obowiązkową i międzywyznaniową szkołę ludową. Uczeń Felbigera Teodor Jankowicz de Myriewo zasłużył się z kolei dla oświaty w Rosji, do której przybył w 1782 r. na zaproszenie carycy Katarzyny II. Dodajmy, że w państwie carów dopiero na przełomie XVIII i XIX w. zaczęły powstawać zręby systemu szkolnego. Rosyjskie ustawy szkolne z początków XIX w. opierały się m.in. na polskich wzorach, głównie na teoretycznym i praktycznym dorobku Komisji Edukacji Narodowej²⁰. Wszystkie szkoły w Rosji, zarówno publiczne, jak i prywatne oraz parafialne niemal do 1917 r. były ściśle podporządkowane władzy państwowej.

Całkowicie odmienne były drogi wiodące do stworzenia narodowego systemu oświatowego w Anglii. Od końca XVIII w. dokonywała się tam rewolucja przemysłowa, pociągająca za sobą gwałtowny rozwój miast i szybki przyrost ludności. Towarzyszyły jej nowe odkrycia naukowe oraz liczne wynalazki i udoskonalenia techniczne, jak na przykład wprowadzenie maszyny parowej, mechanizacja w przemyśle tekstylnym i nowe technologie produkcji. W wyniku tych przeobrażeń ukształtowała się nowoczesna struktura społeczeństwa kapitalistycznego, której przejawem było powstanie dość licznej klasy średniej (middle class), osłabiającej stopniowo monopolistyczną pozycję polityczną starej arystokracji rodowej. Zrodziła się też i szybko rosła w siłę klasa robotnicza (working class), która przez cały niemal wiek XIX będzie prowadzić uporczywą walkę o różne swoje prawa, m.in. o prawo do oświaty. Już w końcu XVIII

¹⁹ Maria Teresa miała wyrazić w 1770 r. pogląd, że szkolnictwo jest i pozostanie sprawą polityczną (*das Schulwesen ist und bleibt allerzeit ein Politicum*). Cz. M a j o r e k, *Początki austriackiego systemu szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1772–1780*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. XIX, 1976, s. 82–85; M. K r u p a, *Szkoła ludowa w Galicji w latach 1772–1790*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. XXIV, 1981, s. 62–64.

²⁰ Por. S. T r u c h i m, *Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX wieku*, Łódź 1960.

w. upowszechniły się w Anglii m.in. pod wpływem nowej myśli ekonomicznej i politycznej takie pojęcia, jak class, culture, democracy, rights of man, industry, free market i inne²¹. Angielski system oświatowy, w odróżnieniu od pruskiego czy francuskiego, rozwijał się przez długi czas poza wszelką kontrolą władzy państwowej. Zgodnie z doktryną wolnej konkurencji, akceptowanej przez większość klasy średniej, szkoła ma zaspokajać potrzeby edukacyjne społeczeństwa, a jeśli nie spełnia tej funkcji w sposób właściwy to społeczeństwo ją odrzuci i powoła inną. Rząd nie ma prawa narzucać nikomu ani organizacji szkoły, ani też programu i sposobów nauczania. Ta ostatnia zasada przez wiele lat wyróżniała pozytywnie szkołę angielską, która pozostawiała nauczycielom szeroki zakres swobód w zakresie doboru metod nauczania²². Wybitny ekonomista Adam Smith, zdecydowany zwolennik zasad wolnego rynku, opowiadał się jednak za wspieraniem ze środków publicznych początkowego nauczania dzieci robotniczych, twierdząc, że leży to w interesie państwa. Z kolei pisarz polityczny Thomas Paine w głośnych *Prawach człowieka* (*The rights of man*, 1791), które szybko rozeszły się w 200 tysiącach egzemplarzy, pouczał, że jednym z podstawowych praw człowieka jest prawo do oświaty i, że wszystkie dzieci do 14 roku życia powinny być objęte powszechnym nauczaniem²³. Broszura Paine 'a była odpowiedzią na głośny pamflet wybitnego filozofa i męża stanu, twórcy teoretycznych podstaw konserwatyizmu Edmunda Burke'a pt. *Reflections on the French revolution* (1790), w którym potępiał rewolucję jako siłę niszczącą, dowodząc, że jedyną drogą do postępu jest droga ewolucyjna. Dodajmy, że tenże Burke opublikował w 1791 r. pochwałę polskiej Konstytucji 3 maja, którą określił jako najczystsza formę „dobra publicznego, jakie kiedykolwiek stało się udziałem ludzkości”²⁴. Przez długi czas szkoły dla dzieci pochodzących z ubogich rodzin, zarówno codzienne jak i niedzielne, znajdowały się przede wszystkim rękach Kościoła anglikańskiego. Nie miały one jednolitych programów nauczania i podręczników. Pracowali w nich nauczyciele o bardzo marnych kompetencjach, przeważnie starsze kobiety, których jedyną kwalifikacją

²¹ Por. R. Williams, *Culture and society 1780–1950*, Edinburgh 1961.

²² M. Vaughan and M. Scotford Archer, *Social conflict and educational change in England and France 1789–1848*, Cambridge 1971, s. 34–43; M. Scotford Archer, *Social origins of educational systems*, London 1979, s. 54.

²³ J. W. Adams, *English education 1789–1902*, Cambridge 1930, s. 10; B. Simon, *The two nations and the educational structure 1780–1870*, London 1974, s. 137. Th. Paine (1737–1809) w latach 1774–1787 przebywał w Ameryce. Jego słynny pamflet pt. *Common sense* (1776) miał się przyczynić bezpośrednio do ogłoszenia niepodległości Stanów Zjednoczonych. Prześladowany najpierw w Anglii, a następnie we Francji, udał się w 1802 r. do Ameryki. J. R. Alden, *A history of American revolution*, New York 1969, s. 236–244.

²⁴ N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Kraków 1998, s. 749.

było to, że nie nadawały się do żadnych innych zajęć²⁵. Na przełomie XVIII i XIX wieku zaczęły powstawać organizacje oświatowe, złożone przeważnie z przedstawicieli wyznań protestanckich (np. metodyści, baptyści, unitarianie, prezbiterianie), którzy pod względem politycznym zajmowali stanowisko liberalne, a nawet radykalne. Wymienić tu należy The Sunday School Union Society, Royal Lancastrian Institution for the Education of the Poor – przemianowane w 1814 r. na The British and Foreign School Society oraz Society for Bettering the Condition of the Poor, utworzone w 1796 r.

Rewolucja przemysłowa wciągnęła do pracy w warsztatach rzemieślniczych i fabrykach również dzieci robotnicze. Zatrudnienie dzieci na skalę nieznaną na kontynencie europejskim było zgodne nie tylko z interesem właścicieli przedsiębiorstw, lecz i najczęściej akceptowane przez rodziców oraz znaczne odłamy ówczesnej opinii społecznej. Władze państwowe dość wcześnie zaczęły jednak ingerować w sprawę warunków pracy dzieci i młodocianych.

Świadczy o tym ustawa Health and Morals of Apprentices Act z 1802 r., która ograniczała pracę dzieci do 12 godzin, zakazywała pracy nocnej oraz nakazywała nauczanie ich czytania, pisania i rachowania²⁶. Society for Bettering the Condition of the Poor, w swoich staraniach o poprawę warunków życiowych warstw najuboższych, przede wszystkim robotniczych, apelowało o udostępnienie oświaty dzieciom proletariatu, ale za najbardziej właściwą dla nich instytucję edukacyjną uważało nie szkołę codzienną, lecz niedzielną, wieczorową i tzw. industrialną. Zabieranie dzieci z biednych rodzin by je przez kilka lat przetrzymywać w szkole, nie jest dla nich korzystne. Szkoła odzwyczajają je od pracy, a ponadto pozbawia szacunku dla rodziców, pisał w 1809 r. Thomas Bernard²⁷. Lepsze, jego zdaniem, podzielanym w owym czasie przez wielu polityków i reformatorów społecznych, są szkoły, w których dzieci pracują i uczą się. Z opisu takiej szkoły (industrial school) w Kendal (1809 r.) dowiadujemy się, że uczęszcza do niej 112 dzieci (chłopców i dziewcząt). Dziewczęta uczą się przędzenia, dziewiarstwa i szycia oraz gotowania. Chłopcy uczą się szewstwa oraz wyrobu narzędzi do gręplowania wełny. Szkoła zatrudniała troje majstrów – dwie kobiety i jednego szewca. Czytania i pisania uczył 18 letni nauczyciel, któremu pomagał 14 letni chłopiec. Dzieci szybko uczą się zawodu. Chłopcy poniżej 12 roku życia potrafią już zrobić całe buty – czytamy w sprawozdaniu²⁸.

²⁵ C. M. Cipolla, *Literacy and development...*, s. 31; Ł. Kurdybacha, *Z dziejów laicyzacji oświaty II Anglia Stany Zjednoczone Am.Pln.*, Warszawa 1962, s. 213–215.

²⁶ Ch. Birenough, *History of elementary education in England and Wales from 1800 to the present day*, London 1938, s. 24–53.

²⁷ *Of the education of the poor; being the first part of a digest of the Reports of the Society for Bettering the Condition of the Poor and containing a selection of those articles which have a reference to education*, London 1809, s. 15.

²⁸ Tamże, s. 127–129.

Już w początkach XIX w. podejmowane były próby ustawowego rozstrzygnięcia kwestii nauczania elementarnego, ale kończyły się one niepowodzeniem. W 1807 r. upadł w Izbie Lordów projekt liberała Samuela Whitbreada przewidujący założenie w każdej parafii dwuletnich szkół elementarnych, utrzymywanym z podatków publicznych. Podobny los spotkał inny projekt, którego autorem był jeden z radykalnych przywódców partii liberalnej (Whigów), późniejszy lord Henry Brougham, którego polityczna filozofia oraz poglądy na edukację były bardzo bliskie tym, które w omawianym okresie głosili czołowi teoretycy liberalizmu – Jeremy Bentham i James Mill²⁹. Przedstawiony parlamentowi w 1820 r. projekt Broughama pt. *For the better education of the poor in England and Wales*, przewidujący zaprowadzenie powszechnej szkoły elementarnej, która naucza czytania, pisania, rachowania i religii, korzystając przy tym z pomocy państwa, został odrzucony. Wypowiedzieli się przeciwko niemu nie tylko przedstawiciele Kościoła anglikańskiego, lecz i protestanci. Anglikanie wystąpili wówczas z hasłem: „Szkoła kościelna (anglikańska – JM) albo żadna”, a protestanci odpowiadali, że „Lepsza żadna niż kościelna”. Ówczesna szkoła elementarna to zwykle szkoła parafialna utrzymywana przez panujący Kościół anglikański (Church of England) bądź przez różne odłamy wyznań protestanckich. W 1851 r. kościół anglikański prowadził 17 015 szkół (955 865 uczniów), a protestancki 1500 (225 000 uczniów) – funkcjonujących przede wszystkim w większych miastach³⁰.

Brian Simon – wybitny znawca dziejów oświaty angielskiej wyrażał pogląd, że o niepowodzeniu projektu Broughama zadecydował nie konflikt między wyznaniem, lecz zapotrzebowanie systemu fabrycznego na pracę dzieci i nieletnich. Wielu przemysłowców głosiło pogląd, że najlepszą szkołą jest fabryka. Upowszechnienie edukacji elementarnej wymagało więc ograniczenia czasu pracy w przemyśle. Znany reformator społeczny Robert Owen, nazywany socjalistą utopijnym, który w 1816 r. zeznawał przed komisją parlamentarną, twierdził iż widział w Manchesterze wiele izb szkolnych, w których uczyła się zaledwie garstka dzieci, gdyż rodzice woleli posyłać je do pracy w miejscowych zakładach przemysłowych³¹.

²⁹ Henry Brougham (1778–1868) ur. w Edynburgu – polityk i działacz oświatowy, rektor (od 1825 r.) Uniwersytetu w Glasgow, współtwórca wielu organizacji zajmujących się upowszechnianiem nauki i kultury, jeden z założycieli Uniwersytetu Londyńskiego. W 1830 r. został baronem i lordem kanclerzem. Nakłaniał robotników do pracy samokształceniowej i upowszechniania czytelnictwa. Jego broszura pt. *Practical observations upon the education of the people adressed to the working classes and their employers* (London 1825) miała już w 1825 r. sześć wydań. Por. *On the scientific education of operative mechanics*, Edinburgh 1824.

³⁰ A. D. C. Peterson, *A hundred years of education...*, s. 44–46.

³¹ B. Simon, *The two nations and the educational structure...* s. 152; P. W. Musgrave, *Society and education in England since 1800*, London, 1968 s. 6–9.

W 1830 r. przejęła władzę partia liberalna, która przeprowadziła kilka istotnych reform. Ustawą z 1832 r. rozszerzyła prawo wyborcze, dopuszczając do głosu wszystkich właścicieli i dzierżawców nieruchomości, których roczny dochód wynosił przynajmniej 10 funtów. Poszerzenie praw obywatelskich, zdaniem wielu polityków, musi pociągnąć za sobą polepszenie edukacji³². Ustawa z 1833 r. znosiła niewolnictwo w całym imperium brytyjskim. Dodajmy, że handel niewolnikami został zniesiony już w 1807 r. „Ustawa fabryczna” (Factory Act) z 1833 r. ograniczała czas pracy dzieci poniżej 13 roku życia, pracujących w przemyśle tekstylnym, do ośmiu godzin, nakazując zarazem nauczanie ich przez dwie godziny dziennie. Powoływała zarazem inspektorów rządowych, których zadaniem miała być kontrola realizacji jej postanowień. Niektóre z nich nie były wszędzie przestrzegane. Dotyczyło to w szczególności organizowania lekcji w lokalach fabrycznych³³.

Warunki pracy dzieci robotniczych oraz wadliwa organizacja szkół dla nich przeznaczonych były oceniane krytycznie³⁴. Kolejna ustawa uchwalona w 1844 r. stwierdzała, że dzieci pomiędzy 8 a 13 rokiem życia mają chodzić do szkoły 6 razy po pół dnia tygodniowo, lub pełne 3 dni³⁵.

Niemają wpływ na dalszy postęp w dziedzinie oświaty i ochrony pracy wywarł wzrost samowiedzy społecznej i politycznej angielskiej klasy robotniczej. Jego wyrazem były zakładane przez nich różne organizacje oświatowe i spółdzielcze, związki zawodowe oraz zapoczątkowany w 1836 r. przez London Men's Associations szeroki ruch polityczny robotników i rzemieślników, zwany ruchem czartystów. Program ruchu nakreślony w Karcie Ludu (People's Charter – 1837 r.) zawierał m.in. postulaty rozszerzenia prawa wyborczego na wszystkich robotników, skrócenia dnia roboczego oraz upowszechnienia szkolnictwa. Obowiązkiem rządu jest ustanowienie dobrego systemu oświatowego, obejmującego również przedszkola dla dzieci od 3–6 roku życia. Dla realizacji tego planu należy powołać Komitet Oświaty Publicznej³⁶. W jednej z odezww czytamy, że czartyści będą „wspierać wszelkimi dostępnymi środkami edukację dorastającego pokolenia”, gdyż jedną z przyczyn nędzy robotników jest brak oświaty³⁷.

³² Por. J. A d a m s, *The knowlege qualification. A plan for the reciprocal extension of education and the franchise*, Edinburgh 1837, s. 6.

³³ B. S i m o n, *The two nations...*, s. 172–174; M. D. S h i p m a n, *Childhood. A sociological perspective*, Windsor 1972, s. 128–135.

³⁴ Por. W. J. F o x, *On the educational clauses in the bill now before the House of Commons for regulating the employment of children and young persons in factories and for the better education of children in fasnory districts*, London 1843.

³⁵ M. D. S h i p m a n, *Childhood...* s. 128.

³⁶ *An address from the Working Men's Association to the working classes on the subject of national education*, London [1837], s. 2–8.

³⁷ *Address and rules of the Working Men's Association for benefiting politically, socially, and morally the useful classes*. London [1838], s. 3–6. Szczegółowy program oświatowy czarty-

Ruch czartystów, który zaczął wygasać już w 1848 r., nie pozostał jednak bez wpływu na dalszy rozwój oświaty oraz na ochronę praw pracowniczych. Uwidoczniło się to między innymi w ożywieniu działalności oświatowej kościołów i organizacji dobroczynnych. Powstają wówczas liczne szkoły elementarne w parafiach – codzienne i niedzielne. Przybywa też szkół wieczorowych, z których korzystają często również dorośli. W 1858 r. w samym Leeds było 138 szkół niedzielnych (35 003 uczniów) oraz 60 wieczorowych (3 582 uczniów). Jak wykazały badania przeprowadzone w 1859 r. w hrabstwie Yorkshire, a więc i w Leeds, blisko 90% dzieci z rodzin robotniczych uczęszczało do szkoły tylko przez trzy lata. Uczniowie poniżej 10 roku życia stanowili bowiem 72,5% ogółu, a powyżej tego wieku zaledwie 27,5%³⁸. W wyniku stopniowego rozwoju szkolnictwa elementarnego wyraźnie zmniejszał się zasięg analfabetyzmu. W 1811 r. 1 759 148 dorosłych było analfabetami. Umiało czytać 3 454 327 osób³⁹. W 1841 r. 33% mężczyzn i 49% kobiet zawierających związki małżeńskie w Anglii i Walii nie umiało się podpisać⁴⁰. W 1871 r. analfabeci stanowili tylko 19,4% dorosłej populacji (mężczyźni) i 26,8% (kobiety). W końcu XIX wieku analfabetyzm prawie już nie istniał⁴¹.

Pierwszym przejawem ingerencji władzy państwowej w sferę edukacji była decyzja Izby Gmin, podjęta w 1833 r., o przekazaniu 20 tysięcy funtów na budowę szkół dla dzieci z ubogich warstw społecznych. Systematyczne zwiększanie nakładów finansowych w latach następnych nasunęło władzom pomysł kontrolowania tych szkół, które korzystały ze środków publicznych. W 1839 r. utworzono więc w ramach Privy Council (Rada Królewska) komisję szkolną (Committee of Council on Education). Jej sekretarzem został James Kay-Shuttleworth, lekarz i działacz społeczny. Pełnił on tę funkcję przez 10 lat⁴². Dzięki jego staraniom systematycznie rosły nakłady państwowe na szkolnictwo elementarne, osiągając w 1849 r. 125 tys. funtów, a w 1858 r. 663 tys. funtów⁴³.

stów został opracowany przez Williama Lovetta i Johna Collinsa w 1840 r. Por. *Chartism; a new organization of the people embracing a plan for the education and improvement of the people politically and socially* [w:] B. S i m o n (wyd.), *The radical tradition in education in Britain*, London 1972, s. 229–286.

³⁸ J. H o l e, *Light, more light. On the present state of education amongst the working classes of Leeds and how it can best be improved*, London 1860, s. 17–41.

³⁹ R. K. W e b b, *The British working class reader 1790–1848*, London 1955, s. 21.

⁴⁰ P. W. M u s g r a v e, *Society and education in England... s. 9.*

⁴¹ T. W. H e y c k, *The transformation of intellectual life in Victorian England*, London 1982, s. 199.

⁴² James Phillips Kay-Shuttleworth (1804–1877), pracując jako lekarz w Manchesterze poznał dobrze warunki życia robotników. Opisał je w szeroko rozpowszechnionej broszurze pt. *The moral and physical condition of the working classes in Manchester* (1832). W 1849 r. przeszedł na emeryturę, ale przez wiele lat zabierał nadal głos w sprawach oświaty elementarnej. Za zasługi na polu edukacji otrzymał tytuł szlachecki. W 1842 r. zawarł związek małżeński, przyjmując nazwisko żony (Shuttleworth).

⁴³ B. S i m o n, *The two nations...*, s. 346.

Otrzymywały je od 1847 r. nie tylko szkoły anglikańskie i protestanckie, lecz i katolickie oraz żydowskie, a także szkoły świeckie. W latach późniejszych dodatkowym warunkiem uzyskania subwencji rządowych było przestrzeganie przez szkołę zasady wolności sumienia. Gdy parlament odrzucił projekt ustawy o seminariach nauczycielskich, Kay-Shuttleworth wprowadził w 1846 r., wzorowany na doświadczeniach holenderskich, terminatorski system przygotowania zdolniejszych uczniów do zawodu nauczycielskiego (pupil-teacher system). Polegał on na praktycznym szkoleniu kandydatów w wybranych szkołach elementarnych pod kierunkiem doświadczonych nauczycieli. W 1849 r. było 3580 tego rodzaju terminatorów, a dziesięć lat później – już 15 224⁴⁴. W swojej polityce udzielania szkołom finansowego wsparcia Kay-Shuttleworth starał się uwzględniać przede wszystkim potrzeby tych szkół, które wyróżniały się lepszą jakością nauczania. W Committee of Council powstała więc instytucja inspektorów szkolnych – Her Majesty's Inspectors (HMI), którzy w swoich raportach opisywali funkcjonowanie subwencjonowanych szkół oraz formułowali opinie na temat polityki oświatowej. Wielu późniejszych inspektorów zajmowało się również badaniem szkolnictwa w innych krajach, tworząc w ten sposób podstawy pedagogiki porównawczej⁴⁵.

Przemiany zachodzące w szkolnictwie oraz pedagogice europejskiej, zwłaszcza we Francji, Holandii, Prusach i Szwajcarii były uważnie obserwowane przez angielskich publicystów, działaczy społecznych i liberalnych intelektualistów. Czerpali oni wiele z francuskiej myśli pedagogicznej doby Oświecenia (J.J. Rousseau, C. A. Helwecjusz, A.N. Condorcet). Interesowali się dorobkiem praktycznym oraz teoretycznym szwajcarskich pedagogów – Johanna Heinricha Pestalozzi,ego oraz Philippa Emanuela Fellenberga, który w swoim majątku Hofwyl prowadził cały zespół nowoczesnych szkół. Kształcił tu swoich synów znany reformator społeczny Robert Owen. O Hofwylu pisał wiele H. Brougham.

⁴⁴ W Holandii pierwsza szkoła terminatorska powstała w 1816 r. W Anglii terminowanie trwało 5 lat. D.A. C o p p o c k, *Respectability as a prerequisite of moral character: the social and occupational mobility of pupil-teachers in the late nineteenth and early twentieth centuries*, „History of Education” 1997 nr 2.

⁴⁵ Committee of Council on Education wszedł w 1856 r. wraz z istniejącym od 1853 r. Science and Art. Department w skład Departamentu Edukacji (Education Department). Na czele tej nowej magistratury oświatowej stał członek rządu zasiadający równocześnie w Izbie Gmin. W 1899 r. Education Department został zastąpiony przez Board of Education, która w 1944 r. przekształcona została w ministerstwo. Science and Art. Department organizował kursy z zakresu nauk ścisłych i przyrodniczych, przyznawał też nauczycielom specjalne gratyfikacje finansowe na podstawie oceny wiedzy uczniów (payment by results). Dało to wyraźny impuls do nauczania w szkołach przedmiotów ścisłych. T.L. J a r m a n, *Landmarks in the history of education*, s. 261; D. W a r d l e, *English popular education 1780–1975*, Cambridge 1976, s. 125 i nast.; Por: *Royal Commission on scientific instruction and the advancement of science*. Vol. I. *First supplementary and second reports with minutes of evidence and appendices*. presented to both Houses of Parliament by Command of Her Majesty, London 1872, s. XIX.

Szczególną wagę do osiągnięć innych krajów w dziedzinie edukacji przywiązywało Towarzystwo Szerzenia Wiedzy Użytecznej (Society for Diffusion of Useful Knowledge), założone w 1826 r. przez grupę intelektualistów i polityków o orientacji liberalnej, głównie posłów do parlamentu oraz członków Royal Society. Celem Towarzystwa było dostarczanie użytecznych wiadomości wszystkim klasom społeczeństwa, w szczególności tym, których nie stać na korzystanie z pomocy nauczycieli, lub wolą uczyć się sami. Zajmowało się wydawaniem tanich popularnych książek i czasopism z różnych dziedzin wiedzy⁴⁶.

Niewątpliwą zasługą Towarzystwa była próba stworzenia od podstaw naukowego czasopiśmiennictwa pedagogicznego. Wiosną 1831 r. wydało ono pierwszy, obszerny wolumin kwartalnika „The Quarterly Journal of Education”. Periodyk ten angażujący się w akcje zmierzające do unowocześnienia systemu oświatowego w Anglii, zwłaszcza reformy uniwersytetów, nie spotkał się jednak z większym zainteresowaniem czytelników i rychło okazał się nierentowny⁴⁷. Już w artykule wstępnym redakcja zapowiadała, że jednym z zadań nowego czasopisma będzie informowanie o zmianach, jakie dokonują się w szkolnictwie na kontynencie, m.in. we Francji i Niemczech. Rzeczywiście na kartach tego kwartalnika publikowane były obszerne artykuły, ściślej zbiory artykułów opisujących stan szkolnictwa w różnych krajach. Znaczna część tomu pierwszego nosiła zbiorczy tytuł: *Elementary instruction in Scotland, the United States*,

⁴⁶ Prezesem Towarzystwa był H. Brougham, wiceprezesem lord John Russel. W 1827 r. zapoczątkowało seryjne wydawnictwo książkowe (Library of Useful Knowledge), w ramach którego ukazało się kilkadziesiąt popularnych książeczek z zakresu matematyki, fizyki, chemii, astronomii, zoologii, rolnictwa, geografii i historii. Od 1832 r. wydawało ilustrowany tygodnik „The Penny Magazine”, poświęconego literaturze, historii, sztuce i nauce, który rozchodził się w 200 tys. egzemplarzy, ale po kilkunastu latach już tylko w 50 tys. Najważniejszym przedsięwzięciem edytorskim była popularna encyklopedia (*The Penny Cyclopaedia*) wydana w latach 1833–1844 w 27 okazałych tomach. Towarzystwo przyczyniło się do spopularyzowania w społeczeństwie angielskim idei taniej, popularnej książki oraz do wytworzenia „czytającej publiczności”. Niektóre publikacje Towarzystwa były tłumaczone w innych krajach, m.in. we Francji, Hiszpanii, Niemczech oraz w Królestwie Polskim. W 1846 r. wobec kłopotów finansowych, spowodowanych m.in. przez spadek liczby czytelników i prenumeratorów, Towarzystwo zawiesiło swoją działalność. H. Smith, *The Society for the Diffusion of Useful Knowledge 1826–1846. A social and bibliographical evaluation*, Halifax, Nova Scotia 1974 s. 29–41; *Society for the Diffusion of Useful Knowledge. Address of Committee – June 1843: List of works*, London 1843, s. 7 i nast.; R. D. Altick, *The English common reader*, Chicago 1957, s. 271; Por. J. Miąso, *Oświata dorosłych w Wielkiej Brytanii pierwszej połowy XIX w.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980 t. XXIII.

Jego nakład nie przekraczał 1200 egzemplarzy. 13 sierpnia 1835 r. zarząd (General Committee) podjął decyzję o przerwaniu wydawania kwartalnika. Na posiedzeniach zarządu szczegółowo omawiano plany wydawnicze, m.in. treść poszczególnych tomów *Penny Cyclopaedia* oraz serii zawierającej portrety wielkich ludzi. Por. *Society for the Diffusion of Useful Knowledge. Papers etc. 1832–1841*. British Library London Sygn. 818, m. 10. Są to dokumenty stanowiące niegdyś własność członka General Committee Sir Henry Ellis’a.

Silesia, Bavaria etc. Poza wymienionymi w tytule krajami i krainami czytelnik mógł się dowiedzieć wiele o szkolnictwie w Paryżu i w Rzymie. Dwa artykuły poświęcone były Królestwu Polskiemu przed powstaniem listopadowym. Jeden opisywał organizację szkolnictwa, drugi pt. *Statistical tables* zawierał przedruk fragmentów z wydanej w Warszawie w 1830 r. pracy Franciszka Rodeckiego *Obraz jeograficzno-statystyczny Królestwa Polskiego*. Artykuł o Śląsku stanowił właściwie przedruk z amerykańskiego czasopisma *Listów o Śląsku (Letters on Silesia)* pióra Johna Quincy Adamsa – prezydenta Stanów Zjednoczonych w latach 1825–1829, wcześniej (od 1894 r.) dyplomaty⁴⁸. Jako poseł amerykański w Berlinie (od 1797 r.) podróżował m.in. po Śląsku. Zauważył tam dobrą organizację i wysoki poziom szkolnictwa parafialnego, co przypisywał słusznie zasługom J. Felbigera⁴⁹. W 1832 r. pismo zamieściło obszerny artykuł pt. *Education in Russia*, w którym znalazło się wiele informacji o działalności Uniwersytetu Wileńskiego oraz o organizacjach studenckich – filomatach i filaretach⁵⁰. Dwa lata później podało wiadomość o zamknięciu Liceum Krzemienieckiego i otwarciu Uniwersytetu Kijowskiego. Omawiany kwartalnik pedagogiczny stanowi do dnia dzisiejszego cenne źródło do dziejów dziewiętnastowiecznego szkolnictwa nie tylko w Anglii, lecz i w innych krajach europejskich. Od połowy XIX badania nad systemami edukacyjnymi Europy i Ameryki będą rozwijać pedagodzy związani z Departamentem Edukacji, głównie inspektorzy szkolni.

Szczególną rolę w tych badaniach odegrał jeden z najwybitniejszych pisarzy wiktoriańskiej Anglii, poeta, krytyk literacki i filozof kultury Matthew Arnold, o którym historyk literatury angielskiej pisze, że był „największym człowiekiem, jaki kiedykolwiek został inspektorem szkół, i dzięki niemu to małe eksponowane stanowisko zyskało niezwykły splendor. Niemal wszystkie wartościowe utwory poetyckie Arnolda powstały w ciągu tych lat, podczas których pilnie pracował na swojej posiadzie”⁵¹. Matthew Arnold (1822–1888) był najstarszym synem Thomasa Arnolda, słynnego dyrektora elitarnej „public school” w Rugby. Studiował literaturę klasyczną w Oxfordzie. Od 1840 r. ogłaszał liczne utwory literackie, zwłaszcza poetyckie. Był prywatnym sekretarzem lorda Lansdowne, kierującego Committee of Council on Education, który w 1851 r. powołał go na stanowisko inspektora szkół. Swoją funkcję pełnił z wielkim zaangażowaniem do końca swojego pracowitego żywota. Zmarł w 1888 r.

⁴⁸ „The Quaterly Journal of Education” vol. I. January–April 1831, London, s. 16 i nast.

⁴⁹ John Quincy Adams (1767–1848) był synem Johna Adamsa – jednego z twórców niepodległości i prezydenta Stanów Zjednoczonych w latach 1797–1801. Od 1809 r. był pierwszym ambasadorem amerykańskim w Petersburgu. *The education of Henry Adams. An autobiography*, Boston 1961, s. 3–22.

⁵⁰ „The Quarterly Journal of Education” 1832 vol. III.

⁵¹ G. S a m p s o n, *Historia literatury angielskiej w zarysie*, Warszawa 1966, s. 788.

W latach 1857–1867 był dodatkowo profesorem poezji w Oxfordzie. Jako inspektor badał szczegółowo stan szkół elementarnych w Anglii i Walii, głównie pod kątem ich powszechności, frekwencji uczniowskiej, kwalifikacji nauczycieli i poziomu nauczania oraz roli wychowawczej. W latach 1852–1886 opublikował kilkanaście raportów, poprzedzając niektóre uwagami ogólniejszej natury. I tak na przykład we wstępie do raportu z 1861 r. opisującego stan szkolnictwa ludowego na europejskim kontynencie zawarł rozważania o demokracji, której duch, jego zdaniem, coraz bardziej się poszerza. Angielska arystokracja musi się więc zmienić, bo tego wymagają nowe czasy⁵². Opowiadał się zdecydowanie za ingerencją państwa w sprawy edukacji młodego pokolenia. W systemie demokratycznym masy ludowe muszą być zaznajomione z wartościami kultury, a tego nie da się osiągnąć bez powszechności nauczania. Był pod urokiem francuskiej kultury, cenił też dobrze mu znane francuskie szkolnictwo, które było otwarte na obce idee, a zarazem ostrożne w ich zapożyczaniu. Nie podobał mu się zbyt silny nadzór państwa nad edukacją oraz nadmiernie rozbudowany aparat kontroli⁵³.

W raporcie z 1852 r. poruszył palącą kwestię opłat za naukę w szkołach elementarnych. Jako zbyt wysokie zamykają dzieciom z ubogich rodzin dostęp do szkoły⁵⁴. W następnym roku stwierdzał w swoim raporcie, że obniżka opłat czy nawet całkowicie bezpłatna nauka nie sprawią, że ubodzy masowo zaczną posyłać swoje dzieci do szkół. Do powszechności nauczania może doprowadzić tylko wprowadzenie obowiązku szkolnego. Pisał on: „But it is my firm conviction, that education will never, any more than vaccination, become universal in this country, until it is made compulsory”⁵⁵. W jego ocenie poziom wiedzy uczniów szkół angielskich jest znacznie niższy niż na Kontynencie, mimo że w Anglii kształcą się wybrani, a nie masy⁵⁶. Cierpkie uwagi Arnolda o szkołach i nauczycielach angielskich prowokowały czasem do polemik⁵⁷. Pisał też wiele o szkolnictwie średnim i wyższym we Francji i w Niemczech, podkreślając w szczególności wysoki poziom francuskich liceów oraz seminariów nauczy-

⁵² Por. *Popular education of France with notices of that of Holland and Switzerland*, London 1861.

⁵³ *Culture and state. Mathew Arnold and continental education*. Introduction and notes by Paul Nash, New York 1966, s. 5–13. Publikacja ta zawiera przedruki kilku raportów m in. *Cross Commission Report* z 1886 r. poprzedzony rozprawką Arnolda pt. *Culture and anarchy*.

⁵⁴ M. Arnold, *Reports on elementary schools 1852–1882*, London 1889, s. 4.

⁵⁵ M. Arnold, *General report for the year 1853*, Tamże, s. 26–27.

⁵⁶ *General report for the year 1863*, Tamże, s. 107 oraz *General report for the year 1878–9*, Tamże, s. 217.

⁵⁷ W 1880 r. londyński nauczyciel A. Sonnenschein ubolewał, że politycy nie chcą przyjąć do wiadomości, iż istnieje nauka o wychowaniu (science of education). M. Arnold powinien, jego zdaniem, przestudiować Pestalozzi’ego skoro zajmuje się szkolnictwem. *Elementary education at home and abroad being a reply to Mr. Matthew Arnold’s general report for 1878–9. A lecture delivered at the College for Men and Women, Queen Square, on the 31-st of January 1880, by A. Sonnenschein*. June 1880, s. 4–5.

cielskich⁵⁸. Jego liczne raporty obrazujące stan szkolnictwa w Anglii na europejskim tle porównawczym stanowiły niewątpliwie cenny wkład w budowę zrębów publicznego systemu szkolnego. Są one do dnia dzisiejszego cennym źródłem historycznym, często wykorzystywanym przez badaczy dziejów Anglii.

W roku 1861 ukazały się dwa ważne raporty oświatowe. Autorem pierwszego, opisującego stan szkolnictwa elementarnego we Francji, był M. Arnold (*Popular education in France*). Drugi dokument zawierał wyniki prac specjalnej komisji parlamentarnej (Newcastle Commission), powołanej w 1858 r. „celem zbadania stanu szkolnictwa elementarnego w Anglii oraz ewentualnego wskazania środków dla udostępnienia solidnej i taniej nauki elementarnej wszystkim klasom narodu”. Po trzech latach pracy Newcastle Commission ogłosiła pełen optymizmu raport, z którego wynikało, że dostęp do nauki elementarnej jest niemal powszechny, bo zaledwie 4,5% dzieci nie uczęszczało w swoim czasie do szkół. Komisja wypowiedziała się przeciwko postulatowi wprowadzenia obowiązku szkolnego, forsowanemu przez wielu polityków, działaczy robotniczych i pedagogów, zwłaszcza przez M. Arnolda⁵⁹. Dowodziła ona, że stan oświaty elementarnej w Anglii nie jest gorszy niż we Francji, co oznacza że zasada nieingerencji państwowej w bezpośrednią działalność szkolnictwa potwierdza swoją zasadność. Raport ukazywał jednak i ciemniejszą stronę angielskiej rzeczywistości. Wykazał na przykład, że 860 tys. dzieci uczęszcza do szkół prywatnych, które nie otrzymują żadnej pomocy państwowej, a do tego są to przeważnie bardzo złe szkoły. Wiele szkół, zwłaszcza w małych wiejskich parafiach nie otrzymuje rządowego wsparcia m.in. z powodu bardzo niskiego poziomu nauczania. Komisja wykazała, że zaledwie 20% dzieci powyżej 11 roku życia kontynuuje naukę. Czas nauki szkolnej trwa przeciętnie 4 lata. Potrzeby rynku pracy oraz ubóstwo wielu rodzin usprawiedliwiają, zdaniem Komisji, zatrudnianie dzieci. Odrzucając hasła obowiązkowej szkoły Komisja przekonywała, że większy od prawnego przymusu wpływ na poprawę frekwencji szkolnej może mieć „moralna presja”... „rozumnych pracodawców, właścicieli ziemskich oraz duchownych”⁶⁰.

Pod naciskiem organizacji robotniczych, zwłaszcza rosnących w siłę związków zawodowych, na przykład górniczych oraz stowarzyszeń spółdzielczych, a także pod wpływem filozofii politycznej Johna Stuarta Milla, głoszącego doktrynę „całkowitej demokracji”, która zapewnia wszystkim mężczyznom i kobietom udział w wyborach ogólnonarodowych i lokalnych, zaszły w Anglii

⁵⁸ Por. M. Arnold, *Schools and universities on the Continent*, London 1868.

⁵⁹ Anglia jest jedynym cywilizowanym krajem, który nie posiada narodowego systemu oświaty. Szkoła powinna być obowiązkowa, finansowana z publicznych podatków – pisał jeden z orędowników jej reformy. Por. M.A.B. (B a i n e s? J. M.), *Popular education: What it is, and what it is not*, London 1860, s. 4-6.

⁶⁰ B. S i m o n, *The two nations...*, s. 347–349, T. L. J a r m a n, *Landmarks...*, s. 261–262.

daleko idące zmiany. Ustawa z 1867 r. przyznała prawa wyborcze wszystkim robotnikom zamieszkałym w miastach. W następnym roku do władzy doszli liberałowie i na czele rządu stanął William Gladstone, o którym George Macaulay Trevelyan pisze, że przyczynił się do wyposażenia kraju „w nowoczesny aparat państwowy i nowoczesne instytucje, bez których Anglia byłaby nieprzygotowana do stawiania czoła problemom socjalnym i imperialnym nadchodzących czasów. W ciągu tych lat (1868–1872 – JM) uniwersytety otworzyły swoje podwoje przed ludźmi wszystkich wyznań, wprowadzono ogólny system szkolnictwa początkowego, zainicjowano reformę armii, udostępniono ostatecznie i całkowicie dostęp do służby cywilnej...”⁶¹. W tym też czasie położono podwaliny pod publiczny system edukacyjny.

Jeden z czołowych liberalnych polityków Robert Lowe (1811–1892), kierujący Departamentem Edukacji, był początkowo przeciwnikiem przyznania robotnikom praw wyborczych z powodu ich rzekomej niższości moralnej i intelektualnej. Rychło po przyjęciu ustawy w 1867 r. zmienił zdanie i stał się zagorzałym jej zwolennikiem. Jednocześnie opowiadał się za wprowadzeniem publicznego szkolnictwa elementarnego. Twierdził, że edukacja narodu należy do obowiązków rządu. Trzeba też pogodzić się z ideą przymusu szkolnego. Szkoły powinny być organizowane we współdziałaniu władz lokalnych z władzami centralnymi. Głównym obowiązkiem państwa jest sprawdzanie i ocenianie poziomu nauczania. Państwo ponosi swoją odpowiedzialność przede wszystkim za świeckie nauczanie, a zatem nauka religii powinna być pozostawiona odpowiednim wyznaniom⁶².

Wymienione powyżej zasady znalazły swoje odzwierciedlenie w projekcie ustawy, której głównym autorem był nowy zwierzchnik (od 1868 r.) Departamentu Edukacji William E. Forster. W tym samym roku R. Lowe objął w rządzie Gladstone stanowisko ministra skarbu (chancellor of exchequer) i sprawował ten urząd do 1873 r., wspierając nie tylko dalszy rozwój szkół, lecz i szybką rozbudowę administracji oświatowej, zwłaszcza aparatu nadzoru i kontroli⁶³. W. E. Forster (1818–1888), były przemysłowiec, sympatyzował niegdyś z ruchem czartystów. Poprzez ożenek z Jane Arnold, siostrą znanego nam inspektora szkolnego, a córką Thomasa z Rugby, związał się ze środowiskiem pedagogów dążących do modernizacji systemu szkolnego w Anglii. Jego dziełem była ustawa zatwierdzona przez parlament w 1870 r. (Forster Act), będąca

⁶¹ G.M. Trevelyan, *Historia Anglii*, Warszawa 1965, s. 806.

⁶² D. W. Sylvester, *Robert Lowe and the 1870 Education Act*, „History of Education” 1974 nr 2 oraz A. J. Marcham, *Recent interpretations of the Revised Code of Education 1862*, „History of Education” 1979 nr 2.

⁶³ Politykę finansową R. Lowe, a w stosunku do szkół opisał szczegółowo, na podstawie dokumentów archiwalnych, D.W. Sylvester, obalając pokutującą o nim opinię jako „reakcyjnym polityku”. Por. *Robert Lowe and the 1870 Education Act...*

owocem wielkiego kompromisu pomiędzy liberałami, a Kościołem anglikańskim. Ustawa utrwaliła dualizm w systemie szkolnictwa elementarnego, zwiększając nakłady na tzw. szkoły dobrowolne (voluntary schools) jak i na szkoły o charakterze publicznym. Jej twórcy (Forster, Lowe, Gladstone) uznali, że skoro szkoły wyznaniowe obejmują ogromną większość dzieci, to nie należy ich burzyć, lecz trzeba dążyć do ich poprawy.

Ustawa powoływała rady szkolne (school boards), których członkowie mieli być wybierani na trzy lata. Powstało ich ponad 2500. Miały one zapewnić wszystkim dzieciom dostęp do szkoły elementarnej. Do ich zadań należała m.in. rozbudowa sieci szkół publicznych, utrzymywanych z lokalnych podatków. Szkoły wyznaniowe mogły być finansowane tylko przez władze centralne. Ustawa nie wprowadziła obowiązku szkolnego, ani nie zniósła opłat za naukę. Dawała jednak radom prawo ustanawiania obowiązku szkolnego w odpowiednich okręgach. Dopiero w 1880 r. gdy sieć szkolna w wyniku działań school boards, znacznie się poszerzyła, a opłaty za naukę zostały wydatnie zredukowane, bądź całkowicie zniesione, szkoła w całej Anglii stała się rzeczywiście obowiązkowa. Ustawa Forstera dała tysiącom dzieci robotniczych szkołę, ale nie dała im chleba – pisze J.S. Hurt⁶⁴. Niektóre rady szkolne organizowały więc dożywianie dzieci, zatrudniały też lekarzy szkolnych. Po 1870 r. szybko rosła sieć szkół publicznych utrzymywanych z podatków lokalnych. Rozwinęło się też budownictwo szkolne. W 1872 r. w szkołach publicznych było 8700 dzieci, jedenaście lat później – już ponad milion, a w 1896 r. więcej niż dwa miliony. W szkołach wyznaniowych, głównie anglikańskich i częściowo katolickich pobierało naukę znacznie więcej, bo ponad dwa i pół miliona uczniów⁶⁵.

W wyniku wprowadzenia w życie Ustawy Forstera powstała w Anglii publiczna, z czasem bezpłatna i obowiązkowa szkoła elementarna, która stała się instytucją powszechnego nauczania dzieci z warstw niższych, głównie robotniczych. Jej organizacja oraz plany i programy nauczania ulegały stopniowej modernizacji. Zatrudnieni w nich nauczyciele legitymowali się lepszym niż dawniejsi przygotowaniem do zawodu. Szkoła elementarna pełniła ważną cywilizacyjną funkcję, uczyła młode pokolenie karności, wpajając zasady dobrego zachowania, przygotowywała go do dalszej nauki, głównie drogą samokształcenia oraz korzystania z bogatej oferty, jaką przedstawiały liczne instytucje oświaty dorosłych. Wprawdzie czołowi politycy liberalni, jak na przykład R. Lowe podkreślali, że angielska szkoła elementarna, pozostająca niemal całkowicie poza państwową kontrolą, nie jest gorsza od kontynentalnej czy amerykańskiej, to jednak skorzystali z europejskich doświadczeń i równoległe do szkolnictwa „dobrowolnego” zbudowali szkolnictwo publiczne, obowiązkowe

⁶⁴ J.S. Hurt, *Elementary schooling and the working classes 1860–1918*, London 1979, s. 101; M.D. Shipman, *Education and the modernization*, London 1971, s. 152.

⁶⁵ B. Simon, *Education and the labour movement 1870–1920*, London 1974, s. 113.

i bezpłatne. Miała w tym swój udział i ówczesna „pedagogika porównawcza”, której najwybitniejszym przedstawicielem był M. Arnold.

Szybki rozwój szkół elementarnych, w tym również i takich, które pod względem poziomu nauczania były zbliżone do szkół średnich, skłoniły władze do utworzenia nowego ogniwa centralnej administracji oświatowej. W 1899 r. powstała więc Rada Oświecenia (Board of Education), która miała wszelkie prerogatywy ministerstwa oświaty. Połączyła ona w sobie Education Department, Science and Art. Department oraz tę część Charity Commission, która zajmowała się opieką nad szkołami. W skład Board of Education wchodziło kilku ministrów, ale, jak piszą historycy, z powodu typowego dla Anglików braku konsekwencji, Rada nigdy się nie zebrała⁶⁶. Przewodniczącą Rady był członkiem rządu i faktycznym ministrem oświaty. Stanowisko to objął przedstawiciel partii konserwatywnej Sir John Gorst, mający mocną pozycję w sferach rządowych. Jego najbliższym współpracownikiem został Robert Morant, który uchodził za jednego z najwybitniejszych pracowników administracji państwowej (civil servant), a zarazem za świetnego znawcę szkolnictwa europejskiego. Od 1895 r. pracował w komórce zajmującej się badaniami nad systemami edukacyjnymi innych krajów, którą kierował Michael Sadler⁶⁷. Będzie o niej mowa w dalszej części tego artykułu. R. Morant był właściwym autorem ustawy z 1902 r. (Balfour Act), którą przeforsował ówczesny premier Arthur J. Balfour.

Ustawa Balfoura stanowiła ważny krok na drodze do stworzenia narodowego systemu oświaty, zapoczątkowanej w 1870 r. Znosiła ona rady szkolne (school boards) i nakładała odpowiedzialność za szkolnictwo na rady hrabstw i miast wydzielonych (county councils i county borough councils) jako na lokalne władze oświatowe (local education authorities – LEA). Miały one utrzymywać szkoły z podatków i dotacji rządowych oraz sprawować nad nimi ściślejszy nadzór. Kontroli miały podlegać również szkoły wyznaniowe korzystające z pomocy finansowej przyznawanej przez lokalne władze oświatowe. Jednym z najważniejszych postanowień omawianej ustawy było upoważnienie do finansowania z publicznych podatków również szkół średnich (secondary schools), które dzięki temu miały stać się bardziej dostępne dla młodzieży wywodzącej się z uboższych rodzin. Ustawa zapoczątkowała więc tworzenie się drabiny oświatowej. „Pod pojęciem drabiny oświatowej (educational ladder) pisał w 1937 r. S. Rychliński – rozumie się w Anglii nie tylko ustrój szkolny, pozwalający wychowankom publicznych szkół powszechnych na przejście przez wszystkie szczeble wykształcenia i osiągnięcie stopni uniwersy-

⁶⁶ T.L. J a r m a n, *Landmarks....*, s. 272, B. Simon, *Education and the labour movement... s.*

⁶⁷ Sir Robert Laurie Morant (1863–1920) przyczynił się do gruntownej przebudowy i modernizacji centralnej administracji oświatowej, wzorując się w tym względzie na Francji i Szwajcarii. W 1903 r. został sekretarzem Board of Education. W 1907 r. otrzymał tytuł szlachecki. W środowisku nauczycielskim nie cieszył się popularnością.

teckich, ale również wszelkie ułatwienia (zwolnienia od opłat) i metody dostarczania pomocy materialnej młodzieży (stypendia), które umożliwiają jednostkom niezamożnym ukończenie szkół średnich i wyższych”⁶⁸.

Nadzór nad realizacją ustawy sprawował R. Morant, który w 1903 r. zastąpił J. Gorsta na stanowisku przewodniczącego Board of Education, czyli ministra oświaty. Dokonał on gruntownej przebudowy całej administracji oświatowej. Chociaż był zwolennikiem koncepcji elitarnej, a nie masowej szkoły średniej, to jednak otwierał ją dla wszystkich uzdolnionych bez względu na społeczne pochodzenie. Kierował się przy tym interesem państwa, które, jego zdaniem, potrzebuje coraz więcej lepiej wykształconych jednostek. Szkoły średnie (grammar schools) korzystające z dotacji publicznych miały obowiązek przeznaczania części bezpłatnych miejsc dla kandydatów ze szkół elementarnych. W początkach XX w. uczyło się w nich wielu synów robotników. W 1913 r. stanowili oni 20% ogółu uczniów⁶⁹.

SZKOLNICTWO ŚREDNIE

W dziewiętnastowiecznej Europie funkcjonowały trzy typy szkół średnich – pruskie gimnazjum, francuskie liceum oraz angielska grammar school. Największą popularnością w wielu krajach cieszyło się pruskie gimnazjum. Jego teoretyczno-pedagogiczną podstawą była filozofia niemieckiego Oświecenia, wedle której ideał wykształcenia sprowadza się do moralnego i intelektualnego doskonalenia się jednostki, określanego niemieckim terminem Bildung, oznaczającego edukację, kształcenie i wykształcenie. Przez Bildung rozumiano zarówno sam proces intelektualnego rozwoju jednostki, jak i rezultaty tego procesu, a także pielęgnowanie cnót piękna i dobra na wzór greckiej paidei⁷⁰. Pruskie szkoły średnie, nazywane przeważnie „szkołami uczonymi” (gelehrte Schulen), były bardzo zróżnicowane tak pod względem organizacyjnym, jak i programowym. Nosiły różne nazwy m.in. Collegium, Lateinische Schule, Gimnasium Illustre, Pedagogicum i Lizeum. Korzystała z nich nie tylko młodzież z rodzin szlacheckich, lecz i mieszczańskich. Wielu uczniów pochodziło z rodzin pastorów. Zdarzali się też synowie chłopsy. W początkach XIX w. liczba „szkół uczonych” zaczęła się zmniejszać. Część z nich została decy-

⁶⁸ Por. S. Rychliński, *Drabina oświatowa w Anglii* [w:] S. Rychliński, *Wybór pism. Wybór i wstęp P. Wójcik*, Warszawa 1976.

⁶⁹ D. Reeder, *The reconstruction of secondary education in England, 1869–1920* [w:] D.K. Müller, F. Ringer, B. Simon, *The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction 1870–1920*, Cambridge 1987, s. 135–148.

⁷⁰ M. Kraul, *Gymnasium und Gesellschaft im Vormarz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler*, Göttingen 1980, s. 29–31; K.-E. Jeismann, *Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817*, Stuttgart 1974, s. 79–82.

zjami władz oświatowych przekształcona w państwowe gimnazja o ściśle określonej strukturze organizacyjnej oraz ustalonych programach nauczania, inne zamieniły się w szkoły realne bądź mieszczańskie, nazywane też słusznie obywatelskimi (Bürgerschule)⁷¹. Do 1812 r. już 91 szkół średnich w Prusach przyjęło nazwę gimnazjów.

Ewolucja „szkół uczonych” trwała niemal do końca pierwszej połowy XIX w. Przejawiała się ona w ich emancypacji spod wpływów kościoła i podporządkowaniu władzom państwowym, reformie programów nauczania zgodnej z wymaganiami uniwersytetu oraz wprowadzeniu egzaminu maturalnego (Abitur). Spełnienie tego ostatniego warunku uprawniało do używania nazwy „gimnazjum”. Od 1834 r. uniwersytety nie organizowały już egzaminów wstępnych, wyrażając w ten sposób pełne zaufanie do świadectw dojrzałości, a zatem i do nauczycieli gimnazjalnych. Prestiż tych nauczycieli był przez długi czas dość wysoki, zaliczano ich do społecznej i intelektualnej elity. Od 1810 r. kandydaci na nauczycieli szkół średnich, rekrutujący się z absolwentów uniwersytetów, musieli składać egzamin państwowy (examen pro facultate docendi), który obejmował głównie łacinę, grekę, historię i matematykę. Wymagania egzaminacyjne eliminowały z zawodu nauczycielskiego teologów, którzy nie mieli dostatecznego wykształcenia w zakresie filologii klasycznej⁷². Podstawą programową gimnazjum, w którym nauka trwała dziewięć lat, były języki (łacina i greka) oraz kultura klasyczna, w której, zgodnie z ideałami neohumanizmu widziano źródło wartości wychowawczych. Kolejne miejsce zajmowały – matematyka, historia i języki nowożytny. Zdaniem ówczesnych pedagogów rozwój sił duchowych następuje przez ćwiczenie w myśleniu, czyli przez kształcenie formalne. Czerpanie piękna ze świata antycznego uważali oni za warunek rozwoju kultury narodowej.

Pruskie gimnazja rychło zdobyły sobie popularność i prestiż społeczny. Ich świadectwa maturalne otwierały drogę do elity społecznej i do elity władzy, do korpusu oficerskiego, do różnych stanowisk w administracji państwowej wreszcie do świata nauki i kultury. Podobnie jak uniwersytety nadawały swym wy-

⁷¹ Nazwą „szkoła obywatelska” posługuje się współczesny badacz historii Prus Dariusz Ł u k a s i e w i c z, *Szkolnictwo w Prusach Południowych (1793–1806) w okresie reform oświeceniowych*, Poznań-Warszawa 2004, s. 203–207.

⁷² J. M i ą s o, *Reformy oświatowe w Prusach, Austrii i Rosji i ich wpływ na szkolnictwo na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995 nr 3. Pierwsze seminarium pedagogiczne, kształcące kandydatów na nauczycieli szkół średnich, powstało w 1737 r. na świeżo założonym uniwersytecie w Getyndze. Jego twórcą był Johann M. Gesner – kierownik katedry filologii klasycznej. Początkowo korzystali z niego głównie studenci teologii, pragnący poznać sztukę nauczania. Drugim podobnego typu ośrodkiem kształcenia było seminarium filologiczne na uniwersytecie w Halle, założone w 1787 r. przez Fryderyka Augusta Wolfa. W latach późniejszych zaczęły kształcić głównie ludzi świeckich. W 1788 r. Friedrich Gedicke założył kolejne seminarium w Berlinie. Por. J. Lynch, *German teachers and new humanism*, „Comparative Education Review” 1972 nr 1.

chowankom status społeczny, który wedle określenia Maxa Webera, nie zawsze wiąże się z bogactwem czy władzą, ale zawsze wiąże się z odpowiednim stylem życia. Gimnazja były szkołami, przygotowującymi do studiów uniwersyteckich oraz do egzaminów państwowych. W państwie pruskim dostęp do wszystkich bardziej uprzywilejowanych stanowisk zależał bowiem nie tyle od dyplomu poświadczającego posiadane kwalifikacje, co od egzaminu państwowego sprawdzającego poziom rozwoju intelektualnego kandydata. Warunkiem dopuszczenia do niektórych egzaminów była gruntowna znajomość kultury antycznej. Tak więc wykształcenie klasyczne było traktowane przez władze państwowe jako ważne kryterium doboru jednostek do stanowisk zapewniających odpowiednią pozycję materialną i polityczną oraz status społeczny⁷⁴. Od tych egzaminów zależał m.in. dostęp do państwowej administracji, która od ogłoszenia w 1794 r. *Allgemeines Landrecht* przekształcała się w zawodową korporację urzędniczą (*Beamtenstand*) składającą się z przedstawicieli różnych stanów, nie tylko tradycyjnej arystokracji rodowej⁷⁴. W latach 1800–1850 blisko połowę maturzystów przyjętych do uniwersytetów stanowili synowie urzędników państwowych i przedstawicieli wolnych zawodów. W latach osiemdziesiątych ok. 85% absolwentów gimnazjów podejmowało studia uniwersyteckie⁷⁵.

Gwałtowny rozwój nowoczesnego przemysłu oraz wzrastająca rola nauki i techniki, zwłaszcza po zjednoczeniu Niemiec (1871 r.), rodziły nowe potrzeby w dziedzinie kształcenia młodego pokolenia. Zdaniem niektórych sfer gospodarczych oraz części środowisk naukowych, reprezentujących głównie nauki ścisłe, potrzeb tych nie mogły zaspokajać gimnazja, gdyż nie dawały odpowiedniego wykształcenia ogólnego. W latach osiemdziesiątych zaczęto mówić o nadprodukcji inteligencji z dyplomami szkół średnich i wyższych. W 1884 r. kanclerz Otto von Bismarck przemawiając w Reichstagu przestrzegał przed „proletariatem umysłowym”, powołując się na Rosję jako kraj zagrożony przez „nihistów” czyli tych maturzystów, których społeczeństwo nie było w stanie wchłonać. Postanowiono więc ograniczyć napływ do gimnazjów młodzieży z warstw niższych przez zaostrzone egzaminy wstępne, podniesienie opłat za naukę oraz tworzenie swego rodzaju psychologicznych barier, mających odstraszać od gimnazjum widmem poszerzenia w przyszłości szeregów „umysłowego proletariatu”⁷⁶. Dodajmy, że o „proletariacie umysłowym” głośno rozprawiano

⁷³ D. K. Müller, *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*, Göttingen 1977, s. 65–80; F. K. Ringer, *Education and society in modern Europe*, Bloomington 1979, s. 14–19.

⁷⁴ J. R. Gillis, *Aristocracy and bureaucracy in nineteenth-century Prussia*, „Past and Present” 1968 nr 41.

⁷⁵ J. C. Albisetti, *Secondary school reform in imperial Germany*, Princeton 1983, s. 27, 98–101.

⁷⁶ D. K. Müller, *The qualifications crisis and school reform in late nineteenth-century Germany*, „History of Education” 1980 nr 4.

w tym czasie również we Francji, w Rosji, a także w autonomicznej Galicji, ale tylko w Rosji próbowano zastosować drastyczny środek zapobiegawczy, jakim był osławiony okólnik ministra oświecenia Iwana Dielanowa z 1887 r. nakazujący usunięcie z gimnazjów dzieci „stangretów i kucharek”.

W Prusach narodziło się nie tylko popularne w całej Europie gimnazjum, lecz i szkoła realna, mająca stanowić równoległy do gimnazjum tor kształcenia. Kładła ona główny nacisk na nauki ścisłe i przyrodnicze, dając zarazem teoretyczne przygotowanie do różnych zawodów. Od 1859 r. zaczęto tworzyć gimnazja realne (Realgymnasium) oraz wyższe szkoły realne (Oberrealschule) jako szkoły średnie, w których nauka kończyła się egzaminem dojrzałości. Pierwsze nauczały m.in. łaciny, w drugich całkowicie pomijano języki klasyczne.

Absolwenci szkół realnych nie byli jednak dopuszczani do studiów uniwersyteckich. Mogli wstępować do wyższych szkół specjalnych zwłaszcza technicznych, ekonomicznych i rolniczych. Warto tu dodać, że w drugiej połowie XIX w. powstała w Niemczech nowoczesna uczelnia techniczna (Technische Hochschule), która również wyróżniała się w Europie wysokim poziomem nauczania oraz uprawianych badań naukowych. Zaczęła ona zajmować miejsce dawnych szkół politechnicznych, preferujących praktyczny kierunek kształcenia. Technische Hochschulen wzorowały się na uniwersytetach. Miały szeroki zakres autonomii, wybierały rektora i dziekanów, nadawały doktoraty i przeprowadzały przewody habilitacyjne. Przyjmowały tylko kandydatów ze świadectwami maturalnymi gimnazjum klasycznego bądź realnego. Przy niektórych uczelniach powstawały wydziały ogólne, kształcące kandydatów na nauczycieli matematyki, nauk przyrodniczych, języków nowożytnych oraz historii i geografii⁷⁷.

W 1859/60 było w Prusach 135 gimnazjów (37 746 uczniów) i 30 gimnazjów realnych (10 416 uczniów), a w 1899/1900 – 291 gimnazjów (85 939 uczniów) i 77 gimnazjów realnych (20 682 uczniów). Do wybuchu pierwszej wojny światowej liczba gimnazjów realnych wzrosła do 187 w 1913/14 r., a liczba uczniów – do 55 094). Znacznie mniejszy był w tymże okresie wzrost liczby uczniów w gimnazjach (do 101 745). We wszystkich typach szkół realnych kształciło się po 1906 r. łącznie więcej młodzieży niż w gimnazjach⁷⁸. Zmiany ilościowe były następstwem reformy szkolnictwa średniego, zapoczątkowanej w latach dziewięćdziesiątych. W grudniu 1890 r. cesarz Wilhelm II wygłosił mowę do nauczycieli obradujących w gmachu pruskiego Ministerstwa Oświaty, w której poddał surowej krytyce szkolnictwo średnie. Nie jest ono, jego zdaniem, przystosowane do potrzeb wynikających z industrializacji. Gimnazjum klasycznemu zarzucił brak narodowego ducha, o czym świad-

⁷⁷ J. Miąso, *Początki wyższych szkół technicznych w zaborze rosyjskim* [w:] Z. RUTA I R. ŚLĘCZKA (red.), *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, Kraków 2003, s. 112.

⁷⁸ D. K. Müller, *Sozialstruktur und Schulsystem*, s. 48–49.

czy m.in. zaniedbywanie języka i literatury niemieckiej oraz historii ojczystej. „Musimy wychowywać młodych Niemców, a nie młodych Greków i Rzymian” – mówił cesarz⁷⁹. Konferencja odbiła się głośnie echem w całej Europie m.in. w Rosji, gdzie gimnazjum klasyczne było od dawna szczególnie ostro krytykowane.

W 1892 r. ukazały się nowe programy nauczania w gimnazjach zmniejszające liczbę godzin greki we wszystkich klasach z 40 do 36, a łaciny z 77 do 62. W 1900 r. wszystkie trzy typy 9-letniej szkoły średniej (gimnazjum, gimnazjum realne i wyższa szkoła realna) zostały uznane za równe. Absolwenci szkół realnych uzyskali prawo wstępu do wszystkich szkół wyższych z wyjątkiem niektórych kierunków uniwersyteckich, na przykład na wydziały teologiczne. Nie byli jednak dopuszczani do egzaminów państwowych, regulujących dostęp do niektórych zawodów, gdzie obowiązywała znajomość łaciny i greki. Równouprawnienie szkół średnich nie osłabiło jednak pozycji gimnazjum klasycznego, raczej przyczyniło się do jej umocnienia jako szkoły prawdziwie elitarniej. Skierowało bowiem uwagę warstw niższych i gorzej wykształconych na szkołę realną, dającą tak przygotowanie do ewentualnych studiów, jak i do pracy w różnych zawodach, pozostawiając gimnazjum klasyczne przede wszystkim dla klasy średniej z akademickim wykształceniem. Uczniowie, wywodzący się z tego środowiska dysponowali bowiem tym, co znany socjolog francuski Pierre Bourdieu nazwał „kapitałem kulturalnym”, wynoszonym z rodzinnego domu, który ułatwia najpierw ukończenie szkoły a następnie dostęp do cenionych zawodów i pozycji społecznej⁸⁰.

Pruskie, a następnie niemieckie gimnazjum cieszyło się ogromną popularnością w całej dziewiętnastowiecznej Europie. W 1849 r. z niewielkimi modyfikacjami zostało wprowadzone w całej monarchii austriackiej. W Rosji już w latach trzydziestych dzięki staraniom ministra oświecenia Siergieja Uwarowa rozwijały się ośmioklasowe gimnazja filologiczne, ale dopiero w 1871 r. na mocy ustawy, przygotowanej przez min. Dmitrija Tołstoja, gimnazjum klasyczne stało się jedyną instytucją uprawniającą do studiów uniwersyteckich⁸¹.

⁷⁹ J. C. Albisetti, *Secondary school reform in imperial Germany...*, s. 3. Tenże: The debate on secondary school reform in France and Germany [w:], D. K. Müller, F. Ringer, B. Simon, *The rise of the modern educational system*, s. 183–193.

⁸⁰ Por: P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris 1964, P. Bourdieu, *Systems of education and systems of thought* [w:] E. Hopper (red.), *Readings in the theory of educational systems*, London 1972; F. Ringer, *Introduction* [w:] D. K. Müller, F. Ringer, B. Simon, *The rise of the modern educational system...* s. 4–5.

⁸¹ Por: R. Dutkowska, *Blaski i cienie galicyjskiego gimnazjum klasycznego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne” 1989 zes. 89; S. Moździen, *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jego modernizacji w latach 1848–1884*, Wrocław 1974; J. Miąso, *Szkolnictwo carskiej Rosji w świetle historiografii amerykańskiej i brytyjskiej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”. 1992 t. XXXV.

Najbliższy współpracownik Tołstoja Aleksandr Georgijewskij bronił po latach gimnazjum klasycznego, twierdząc, nie bez racji, że jest ono wytworem cywilizacji europejskiej, który sprawdził się w krajach zachodnich. Gdyby Rosja odseparowała od głównego nurtu europejskiej kultury, pisał w 1901 r., musiałaby teraz sztucznie małpować wzory zachodnie, „jak to czynią: Turcja, Persja i Japonia”⁸².

Niemieckie gimnazja były cenione również w krajach, które miały odmienne typy szkół średnich ogólnokształcących. W 1831 r. stan szkolnictwa publicznego w Prusach badał wybitny filozof francuski, profesor Sorbony i późniejszy minister oświaty Victor Cousin, który wystawił mu bardzo dobrą opinię. Szkołę średnią i wyższą wysoko oceniał też M. Arnold w publikacji z 1866 r. pt. *On secondary education in foreign countries*, która dwa lata później ukazała się pod zmienionym tytułem *Schools and universities on the Continent*. Pozytywną opinię powtórzył w 1874 r. w swoim raporcie pt. *German higher schools and universities*. Pochwałę pruskiego szkolnictwa można spotkać w wielu publikacjach amerykańskich. Pruskim szkołom realnym oraz gimnazjom poświęcił dwie obszernie publikacje M. E. Sadler. Uważał on, że nie da się zapożyczyć od Niemców tylko niektórych elementów, że trzeba brać wszystko albo nic. Jego zdaniem dobra i prawdziwa edukacja jest zawsze odzwierciedleniem życia i charakteru danego narodu⁸³.

We Francji najważniejszym, elitarnym typem szkoły średniej, przygotowującej do studiów i do pracy w administracji państwowej oraz do korpusu oficerskiego, było liceum (lycée). Jego twórcą był Napoleon Bonaparte. W 1806 r. utworzył on centralną państwową władzę oświatową Uniwersytet Cesarski (później Uniwersytet Francji), której miało podlegać całe szkolnictwo. Najważniejszym jego ogniwem miało być państwowe liceum, kształcące przyszłą elitę, rekrutującą się z bogatej klasy mieszczańskiej, która w wyniku rewolucji zdobyła dominującą pozycję ekonomiczną i polityczną. Obok państwowych liceów działały komunalne kolegia (collèges), zakładane na koszt miast, wśród których były również zakłady powstałe na długo przed rewolucją. Napoleon nie zdecydował się na przywrócenie do życia dawnych uniwersytetów, zlikwidowanych w czasie rewolucji, tworząc w różnych okręgach fakultety, kształcące przeważnie w jednym kierunku np. prawa, medycyny, nauk ścisłych i humanistycznych⁸⁴. Rozbudował natomiast utworzone w XVIII w. wyższe uczelnie specjalne, funkcjonujące do dziś jako najbardziej prestiżowe

⁸² Cyt. za P. L. Alston, *The Darlington report, the Russo-Japanese war and the rise of American interest in Russian and Japanese education*, [w:] J. J. Tomiak (red.), *Thomas Darlington's report on education in Russia...*, London 1987, s. 76–77.

⁸³ B. Holmes, *Comparative education: Some considerations of method*, London 1981, s. 24.

⁸⁴ K. Bartnicka, *Upadek uniwersytetów we Francji w XVIII w.* [w:] K. Bartnicka i inni (red.), *Historia, społeczeństwo, wychowanie*, Pułtusk-Warszawa 2004, s. 49–55.

„wielkie szkoły” (grandes écoles), jak na przykład École Polytechnique i École Normale Supérieure.

W 1808 r. było 30 liceów, a w 1811 – już 100 rozlokowanych we wszystkich większych miastach⁸⁵. Nauczali w nich ludzie świeccy, dobrani przez władze państwowe. Zadanie kształcenia nauczycieli dla liceów, a także wykładowców niektórych fakultetów, powierzono powstałej w 1794 r. École Normale Supérieure, która w XIX w. stała się obok École Polytechnique najbardziej prestiżową uczelnią, przygotowującą specjalistów nie tylko w dziedzinie szeroko pojętej humanistyki, lecz i w zakresie nauk ścisłych⁸⁶. Francuskie licea, podobnie jak niemieckie gimnazja, miały przez dłuższy czas profil klasyczny, choć ich programy nauczania obejmowały pewne elementy wiedzy przyrodniczej oraz nauk ścisłych. Dopiero w latach 1863–1865 minister oświaty Victor Duruy wprowadził szkoły wzorowane na niemieckich Realschulen (enseignement spécial, w czasach III Republiki przekształcone w enseignement moderne)⁸⁷. Należy tu dodać, że przez cały wiek XIX programy nauczania w liceach kilkanaście razy ulegały różnym zmianom i retuszom, ale aż do początku XX stulecia dominował w nich klasyczny profil kształcenia. Egzamin końcowy wprowadzony przez Napoleona w 1808 r. miał najpierw ustny charakter, a dopiero od 1840 r. pisemny. Był i pozostaje do dziś organizowanym poza szkołą egzaminem państwowym, uprawniającym, podobnie jak pruskie gimnazjum, do studiów we wszystkich uczelniach z wyjątkiem grandes écoles, które wymagały dodatkowego przygotowania⁸⁸. Absolwentom liceów nadawano i nadaje się do dziś stare najniższe uniwersyteckie stopnie bakałareata (bakałarza)

W pierwszym okresie licea przypominały wojskowe instytucje wychowawcze. Uczniowie nosili mundury wzorowane na ubiorach wojskowych. W szkołach panował wojskowy dryl. Nawet zbiorowym spacerom po mieście

⁸⁵ G. D u b y, R. M a n d r o u, *Historia kultury francuskiej. Wiek X–XX*, Warszawa 1965, s. 455.

⁸⁶ Każdy nowoprzyjęty student otrzymywał status urzędnika państwowego. Ci, którzy podpisali zobowiązanie, że przynajmniej 10 lat będą pracować w szkołach państwowych, nie tylko nie płacili za naukę, ale mieli też zapewnione bezpłatne zakwaterowanie i wyżywienie. Por. V. K a r a d y, *Scientists and class structure: Social recruitment of students at the Parisian École Normale Supérieure in the nineteenth century*, „History of Education” 1979 nr 2. École Polytechnique powstała w 1795 r. Wykładali w niej wybitni uczeni m.in. Adrien-Marie Ampère, Pierre Simon Laplace oraz Gaspard Monge. Łączyła działalność dydaktyczną z badaniami naukowymi, głównie w dziedzinie nauk ścisłych. W XIX w. studiowali w niej również Polacy.

⁸⁷ F. R i n g e r, *On segmentation in modern European educational systems...*, s. 71–72. Ze szkół tych korzystali głównie synowie rzemieślników, drobnych kupców i robotników. W 1865 r. miały 16 882 uczniów, w 1876 r. – 22 700. D. J u l i a, P. P r e s s l y, *La population scolaire en 1789. Les extravagances statistiques du Ministre Villemain*, „Annales. Économies, Sociétés, Civilisations” 1975 nr 6, s. 1561.

⁸⁸ Dzisiejsze grandes écoles przyjmują kandydatów, którzy ukończyli dwuletnie szkoły pomaturalne i zdali bardzo trudny egzamin konkursowy.

towarzyszyły nieodłączne bębny. Zajęcia szkolne trwały bardzo długo, 11 i więcej godzin dziennie i odbywały się pod nadzorem pedagogów. Wychowanie fizyczne sprowadzało się do gimnastyki i marszów po mieście. Dopiero w latach 60-tych XIX w. wprowadzono na szerszą skalę zajęcia rekreacyjne i sport. W odróżnieniu od wielu europejskich szkół średnich, zwłaszcza angielskich, niemieckich czy rosyjskich, w liceach nie stosowano kar cielesnych⁸⁹. Nauczycielami bywali często wybitni uczeni, na co zwracał uwagę M. Arnold. Praca w liceum stanowiła ważny etap na drodze do innych karier, zwłaszcza naukowych i politycznych. Nauczycielem był m.in. wybitny socjolog i pedagog Emile Durkheim, a w czasach najnowszych – filozof Jean Paul Sartre oraz premier Georges J.R. Pompidou.

W 1842 r. było we Francji 46 liceów (18 697 uczniów). Do 1865 ich liczba wzrosła do 74 (32 794 uczn.). W 1849 r. było 306 kolegiów (31 706 uczniów), a w 1865 – 247 (33 038 uczn.)⁹⁰. Łącznie więc w publicznych szkołach średnich (państwowych i komunalnych) pobierało naukę 65 832 osób. Dodajmy tu, że wiele kolegiów miało za sobą dość długą historię, sięgającą nawet XVI w., a licea powstawały dopiero od 1802 r.⁹¹

Francuskie publiczne szkoły średnie miały w odróżnieniu od niemieckich bardzo silną konkurencję w postaci szkół prywatnych, przeważnie wyznaniowych, głównie katolickich. Przypomnijmy, że po zawarciu przez Napoleona konkordatu w 1801 r. Kościół katolicki dążył usilnie do przywrócenia swoich wpływów w szkolnictwie, jakie miał w czasach *ancien régime*'u. Znany francuski historyk Paul Gerbod ustalił, że w latach 1806–1813 liczba szkół prywatnych, a wśród nich tzw. małych seminariów utrzymywanych przez biskupów, wzrosła z 377 do 1000. Miały one więcej uczniów niż licea i kolegia razem wzięte. Podobna tendencja była widoczna i czterdzieści lat później. W 1854 r. w prywatnych szkołach średnich było 84 000 uczniów, a w liceach i kolegiach 49 000⁹². Szkoły prywatne, rozwijane pod hasłem „wolności nauczania”, zagwarantowanej ustawą z 15 marca 1850 r. (*la Loi Falloux*), były popierane nie tylko przez duchowieństwo i katolików świeckich, lecz i przez pewne grupy liberałów nie akceptujących monopolu państwa w szkolnictwie średnim i wyższym⁹³. Dopiero w czasach Trzeciej Republiki, powstałej po klęsce Francji

⁸⁹ W. D. H a l l s, *Society, schools and progress in France*, s. 116–119; por. R. D. A n d e r s o n, *French views of the English public schools: Some nineteenth-century episodes*, „History of Education” 1973 nr 2.

⁹⁰ M. A r n o l d, *Schools and universities on the Continent*, London 1868, s. 299.

⁹¹ Szerzej o roli kolegiów w XVIII w. piszą W. F r i j h o f f i D. J u l i a: *École et société dans la France d'ancien régime*, Paris 1975.

⁹² P. G e r b o d, *De l'influence du catholicisme sur les strategies educatives des regimes politiques français de 1806 a 1906*, [w:] W. F r i j h o f f (red.), *The supply of schooling...*s. 234, 239.

⁹³ W czasach dzisiejszych katolickie szkoły średnie stanowią 20 % ogółu szkół. Od 1951 r. otrzymują subsydia państwowe pod warunkiem zbliżenia programu nauczania do obowiązującego

w wojnie z Prusami w 1870 r. i obaleniu Cesarstwa, nowe władze państwowe rozpoczęły politykę ograniczania wpływów Kościoła katolickiego w różnych dziedzinach życia, przede wszystkim w sferze edukacji oraz rozbudowy szkolnictwa publicznego. Jej wyrazem były ustawy z początków lat osiemdziesiątych, których autorem był Jules Ferry, usuwające m.in. religię z programów nauczania szkół publicznych, systematyczne ograniczanie liczby księży i sióstr zakonnych wśród nauczycieli, wreszcie ostateczny rozdział Kościoła od państwa w 1906 r. i w jego konsekwencji dalsza laicyzacja szkoły oraz personelu nauczającego. Do 1914 r. szkolnictwo publiczne wszystkich stopni organizacyjnych zdecydowanie górowało już nad prywatnym⁹⁴.

Tworząc pierwsze licea Napoleon zamierzał w nich kształcić nową elitę związaną z jego systemem politycznym. Miały być one otwierać utalentowanym jednostkom drogę do kariery jak to proponował w swoim projekcie z 1792 r. Antoine N. Condorcet (la carrière aux talents). Zarówno licea jak i kolegia zlokalizowane w większych miastach wyróżniały się wysokim poziomem nauczania, natomiast szkoły prowincjonalne uchodziły często za przeciętne. Nauka była dość kosztowna. Jak podaje wybitny badacz dziejów francuskiego szkolnictwa – Patrick J. Harrigan w 1864 r. roczna opłata dla uczniów dochodzących wynosiła od 50–150 franków, a dla korzystających z internatu – od 300–1500 franków. Wymieniony autor dowiódł, że blisko 50% absolwentów prowincjonalnych liceów i kolegiów z lat 1860–1866 stanowili synowie chłopów, sklepikarzy, niższych urzędników. Jego zdaniem, francuska szkoła średnia była bardziej demokratyczna niż istniejący wówczas system społeczny i polityczny⁹⁵. Republikanie głosili pochwałę edukacji francuskiej, która ma świadczyć o wielkości Francji. Podkreślali wartość i znaczenie wykształcenia jako „kultury ogólnej” (culture générale), przez którą rozumiano we Francji wszystko to, co pozostaje człowiekowi, gdy zapomni czego uczył się w szkole. Rozbudowali oni sieć liceów, tworząc zarazem szkoły zbliżone profilem do szkół realnych, rozwinęli na dość szeroką skalę szkolnictwo zawodowe, które, podobnie jak w całej Europie, przysparzało krajowi kwalifikowanych pracowników, odciągając zarazem warstwy niższe od szkół średnich. Ich staraniem powstały pierwsze licea żeńskie. Wiele uwagi poświęcili kształceniu nauczycieli świeckich dla szkół elementarnych i średnich.

Przez długi czas Francja zaniedbywała kształcenie dziewcząt. Koedukacja była tam źle widziana nawet w szkolnictwie elementarnym, a szkoły żeńskie były nieliczne w porównaniu z męskimi. Wykształcenie średnie dziewczęta mogły

w szkołach publicznych oraz podniesienia poziomu kwalifikacji nauczycieli. Por. R. T e e s e, *Private schools in France. Evolution of a system*, „Comparative Education Review” 1986 nr 2.

⁹⁴ P. G e r b o d, *De l' influence du catholicisme...* s. 241–242.

⁹⁵ P. J. H a r r i g a n, *Mobility, elites and education in French society of the Second Empire*, Waterloo (Ontario) 1980, s. 8–9, 13–18.

zdobyć przede wszystkim w szkołach przyklasztornych. Wprawdzie Napoleon utworzył w początkach XIX w. kilka elitarnych szkół internatowych dla córek kawalerów orderu Legii Honorowej, ale nie odegrały one ważniejszej roli i nie stały się częścią publicznego systemu edukacyjnego. Dopiero w 1867 r. wspomniany już minister oświaty V. Duruy zapoczątkował organizowanie na koszt samorządów miejskich oraz rodziców specjalnych kursów dla dziewcząt realizujących program nauczania liceów męskich. Inicjatywa ministra zakończyła się raczej ograniczonym sukcesem. Do 1881 r. udało się utworzyć zaledwie 101 kursów, z których korzystało 4206 uczennic⁹⁶.

Początki publicznych liceów żeńskich we Francji wiążą się z reformatorską działalnością czołowych polityków republikańskich jak J. Ferry, Paul Bert i Camille See, który był głównym autorem ustawy uchwalonej 21 grudnia 1880 r., ustanawiającej państwowe licea i municypalne kolegia dla dziewcząt. Camille Sée za główne zadanie tych szkół uważał „formowanie dobrych matek i dobrych żon”. Miały też wychowywać w duchu republikańskiego patriotyzmu. Nie był on zwolennikiem upowszechniającej się w tym czasie w Stanach Zjednoczonych, krajach skandynawskich oraz w Anglii, koedukacji ani też całkowitego zrównania szkół żeńskich z męskimi. Był, podobnie jak J. Ferry, zwolennikiem zasady „równości w różnorodności” (*l'égalité dans la différence*) Dla upamiętnienia wydarzenia, jakim było uchwalenie ustawy z inicjatywy C. Sée został wybity specjalny medal z następującym napisem: *Virgines futuras virorum matres Respublica docet*.

Pierwsze liceum żeńskie powstało już w 1881 r. w Montpellier, następne zostały otwarte w Besançon, Lyonie, Nantes i Rouen. W 1883 r. było ich już 23, w 1901 – 71, a w 1913 – 138⁹⁷. Społeczeństwo francuskie, w ogromnej większości katolickie, nadal ceniło kształcenie dziewcząt w szkołach prywatnych, m.in. klasztornych. W 1908 r. dziewczęta stanowiły zaledwie 25% ogółu uczniów szkół średnich, podczas gdy w Anglii stanowiły już 40%, a w Stanach Zjednoczonych – ponad połowę⁹⁸. Camille Sée (1827–1919) był też twórcą pierwszej uczelni kształcącej nauczycielki dla żeńskich szkół średnich – *L'École Normale Supérieure* w Sévres pod Paryżem. Umieszczono ją w gmachu słynnej osiemnastowiecznej manufaktury porcelany. Uroczyste otwarcie tej uczelni na-

⁹⁶ *Ministère de L'Éducation, L'école publique. A cent ans*, Paris 1981. (publikacja niepaginowana – JM).

⁹⁷ Tamże. J. C. Albisetti, *European perceptions of American coeducation 1865–1914. Ethnicity, religion and culture*, „*Paedagogica Historica*” 2001 nr 1, s. 125–127; S.V. Barnes, *Crossing the invisible line: establishing coeducation*, „*History of Education*” 1994 nr 1.... *Girls secondary education in France after Revolution*, „*History of Education Quarterly*” 1994 nr 2.

⁹⁸ A. D. C. Peterson, *A hundred years of education...*, s. 195.

stąpiło 12 grudnia 1881 r.⁹⁹ Miała dwa kierunki kształcenia – humanistyczny i przyrodniczy. Do grona jej wykładowców należała w latach 1900–1904 Maria Skłodowska-Curie, która dojeżdżała z Paryża do Sévres na rowerze¹⁰⁰. Programy nauczania liceów żeńskich, podobnie jak w innych krajach, różniły się nieco od programów szkół męskich.

W porównaniu z innymi krajami europejskimi Francja dość późno zaczęła organizować żeńskie szkolnictwo średnie. Pod tym względem znacznie wyprzedziła ją na przykład Rosja. Ustawa z 1858 r., uzupełniana w 1860 oraz 1870 r. stworzyła dobre podstawy do rozwoju gimnazjów żeńskich (prywatnych, samorządowych i państwowych), które dawały niezłe przygotowanie nie tylko do różnorodnych zajęć, zwłaszcza pedagogicznych, lecz i do studiów wyższych w uczelniach krajowych i zagranicznych, przeważnie szwajcarskich i francuskich. W 1894 r. w Rosji funkcjonowało już 275 żeńskich szkół średnich ogólnokształcących, w których kształciło się 75 tys. dziewcząt¹⁰¹. Znacznie później niż w Rosji czy we Francji, mimo silnej presji ruchu kobiecego, zaczęły się pojawiać szkoły żeńskie w Niemczech, zwłaszcza w Prusach. Niemal do końca XIX w. nie były one zintegrowane z publicznym systemem oświatowym. Dziewczęta mogły się kształcić przede wszystkim w utrzymywanych przez władze miejskie szkołach ponadelementarnych, przysposabiających głównie do przyszłych obowiązków wzorowej żony, matki i gospodyni domowej. W latach dziewięćdziesiątych zaczęły powstawać specjalne kursy przygotowujące do egzaminu dojrzałości w gimnazjach klasycznych. Od 1896 r. dziewczęta kształcące się prywatnie mogły zdawać maturę jako eksternistki. Dopiero w 1908 r. zaczęły powstawać publiczne 10 –klasowe licea żeńskie, przeznaczone dla dziewcząt w wieku od 6–16 lat. Ich absolwentki mogły kontynuować dwuletnią naukę w szkołach o nachyleniu zawodowym (Frauenshule) bądź ogólnym (Studienanstalt), kończącym się egzaminem dojrzałości, uprawniającym do studiów wyższych¹⁰². Kobiety nie miały przez dłuższy czas dostępu do uniwersytetów niemieckich. Otwarte przed nimi były natomiast uczelnie szwajcarskie. Dopiero w 1891 r. uniwersytet w Heidelbergu pozwolił im studiować na wybranych kierunkach. Większość pruskich uniwersytetów sprzeciwiała się przyjmom-

⁹⁹ Dziś mieści się w nim Międzynarodowy Ośrodek Badań Pedagogicznych (Centre International d'Études Pédagogiques).

¹⁰⁰ Poświadcza ten fakt tablica umieszczona w gmachu Ośrodka w Sévres.

¹⁰¹ A. I. P i s k u n o v (red.), *Oczerki istorii školy i pädagogičeskoj mysli narodov SSSR. Vtoraja połovina XIX v.* Moskwa 1976, s. 527. W czasach liberalizacji politycznej, jaka nastąpiła w Rosji po rewolucji 1905 r. liczba szkół żeńskich, ogólnokształcących i zawodowych, m.in. handlowych, gwałtownie wzrosła. W 1912 r. było już 1190 szkół, które kształciły 381 067 dziewcząt. A. N. K u ł o m z i n, *Opytnyj podczet sovremennogo sostojanija nasze-go narodnogo obrazowanija*, S-Peterburg 1912, s. 6.

¹⁰² A. D. C. P e t e r s o n, *A hundred years of education...*, s. 195; J. C. A l b i s e t t i, *Secondary school reform in imperial Germany...*, s. 251.

waniu kobiet¹⁰³. Jednak w 1908 r. na mocy ustawy uzyskały one prawo do studiów wyższych. W semestrze zimowym 1912/13 r. w uniwersytetach niemieckich studiowało 4935 kobiet, ale aż 1722 było jedynie hospitantkami. Kobiety stanowiły wówczas zaledwie 5,4% ogółu studiującej młodzieży¹⁰⁴.

Francuskie licea i kolegia, zarówno męskie jak i żeńskie, miały co prawda służyć przede wszystkim potrzebom klasy średniej czyli burżuazji, której osiemnastowieczna rewolucja zapewniła dominującą pozycję ekonomiczną i społeczno-polityczną, ale też ułatwiać utalentowanym jednostkom z innych warstw społecznych dostęp do różnych stanowisk wymagających wykształcenia. Pod względem klienteli francuska szkoła średnia, pisze cytowany już P. J. Harrigan, była bardziej demokratyczna niż system społeczno-polityczny¹⁰⁵. Licea miały asymilować nową klasę średnią do istniejących wzorów społecznych przez zaszczepianie jej tradycyjnych wartości. Miały uzasadniać jej społeczną pozycję opartą przede wszystkim na posiadaniu bogactwa i umacniać status społeczny przez zapewnienie swoim dzieciom elitarnego wykształcenia i lokowanie ich następnie w zawodach cieszących się prestiżem¹⁰⁶. Cenione współczesne socjolożki wychowania Michalina Vaughan i Margaret Scotford Archer twierdzą, że Napoleon zintegrował system oświatowy nie tylko ze strukturą polityczną i biurokratyczną państwa, lecz i ze stratyfikacją społeczną. Zapoczątkował on politykę merytokratycznej selekcji, w wyniku której miejsce tradycyjnej elity zaczęła stopniowo zajmować nowa elita legitymująca się dyplomami poświadczającymi jej wysokie kwalifikacje. W praktyce jednak dziedziczenie pozycji społecznej było nadal zjawiskiem szeroko rozpowszechnionym¹⁰⁷.

Ogromną większość liceów i kolegiów realizowała klasyczny program nauczania, w którym nauka łaciny i greki zajmowała poczesne miejsce. Wybór szkoły zależał przede wszystkim od aspiracji rodziców. Zamożni oraz wykształceni wybierali szkołę klasyczną, sfery drobnomieszczańskie preferowały szkołę o profilu zbliżonym do szkół realnych. Najważniejszym celem szkoły średniej

¹⁰³ Gdy w 1904 r. pruskie Ministerstwo Oświaty rozważyło sprawę dopuszczenia kobiet do szkół wyższych, rektorzy ośmiu uniwersytetów (na 9 ogółem) wyrazili swój sprzeciw, proponując zarazem utworzenie oddzielnego uniwersytetu dla kobiet. Ruch kobiecy odrzucał tego rodzaju pomysły, żądając wprowadzenia koedukacji do szkolnictwa wyższego. J. C. A l b i s e t t i, *American women's colleges through european eyes, 1865-1914*, „History of Education Quarterly” 1992 nr 4.

¹⁰⁴ Wśród studentek były zapewne Rosjanki. Polek było 16. W. M o l i k, *Polskie peregrynacje uniwersyteckie do Niemiec 1871-1914*, Poznań 1989, s. 83.

¹⁰⁵ *Mobility, elites and education...*, s. 13-18. Por. R. D. A n d e r s o n, *French views of the English public schools: Some nineteenth-century episodes*, „History of Education” 1973 nr 2.

¹⁰⁶ R. A n d e r s o n, *Secondary education in mid nineteenth-century France: Some social aspects*, „Past and Present” 1971 nr 53.

¹⁰⁷ Por. *Social conflict and educational change in England and France 1789-1848*, Cambridge 1971, s. 190-191.

było zachowanie francuskiej kultury, co wynikało z przyjętego założenia, że osiągnęła już ona poziom najwyższy. Przez długi czas dominował pogląd, że kultura klasyczna jest podstawą literatury, sztuki, historii i tradycji francuskiej, także tego fenomenu, który bywa określany mianem „geniuszu Francji”. Od lat osiemdziesiątych narastała jednak krytyka szkół klasycznych za to, że nie dają właściwego przygotowania do studiów w elitarnych uczeniach w rodzaju Szkoły Politechnicznej oraz, że przyczyniają się, podobnie jak w Niemczech czy Rosji, do wzrostu szeregów inteligenckiego proletariatu. Wielki postęp nauki oraz gwałtowny rozwój przemysłu sprawiły, że w początkach XX wieku szkoły o profilu klasycznym utraciły swoją monopolistyczną pozycję. Stało się tak w całej zachodniej Europie, w carskiej Rosji oraz w Stanach Zjednoczonych. W 1902 r. do wyższych klas liceów francuskich wprowadzono cztery kierunki kształcenia: 1) klasyczny z nauką łaciny i greki, 2) z nauką łaciny i języków nowożytnych, 3) z łaciną i naukami ścisłymi oraz 4) z naukami ścisłymi i językami nowożytnymi. Tak zreformowana szkoła średnia przetrwała niemal bez zmian do drugiej wojny światowej mimo pewnych prób podniesienia rangi łaciny i greki w programach nauczania, podejmowanych w latach dwudziestych. W 1929 r. zniesiono opłaty za naukę we wszystkich publicznych szkołach średnich¹⁰⁸.

Francuskie licea były na ogół dobrze oceniane przez pedagogów europejskich. Uznanie budził ich wysoki poziom nauczania oraz kwalifikacje nauczycieli, którymi bywali, zwłaszcza w większych miastach, również wykładowcy wyższych uczelni. Profesorowie liceów należeli do elity. Byli bardzo dobrze opłacani. Pracowali od 4–5 godzin dziennie, poświęcając często resztę dnia na pracę naukową lub twórczość literacką. Rekrutowali się przeważnie spośród absolwentów prestiżowej École Normale Supérieure bądź Sorbony. Wielu z nich po kilku latach pracy osiągało najwyższe stopnie w hierarchii nauczycielskiej (agrégés), dostępne tylko dla nielicznych, którzy złożyli bardzo trudne egzaminy konkursowe. Od kandydatów na nauczycieli nie wymagano przez dłuższy czas znajomości pedagogiki, która przecież nauką jeszcze nie była, ani też uczenia się sztuki nauczania. Od 1839 r. studenci École Normale Supérieure odbywali sześciotygodniowe praktyki nauczycielskie w liceach, ale w latach osiemdziesiątych skrócono je do dwóch tygodni. Sądono bowiem, podobnie jak w Anglii, że nauczyciel elitarnej szkoły średniej to mistrz (schoolmaster), który dzięki swojemu gruntownemu wykształceniu potrafi znaleźć drogę do ucznia nie tylko jako dydaktyk, lecz i wychowawca¹⁰⁹. Dodajmy, że kilkadziesiąt lat wcześniej swój brak zaufania do szczegółowych przepisów dydaktycznych oraz całej

¹⁰⁸ W 1910 r. tylko 19 % kandydatów do egzaminu dojrzałości wybrało kierunek klasyczny, 25 % – łacinę z językami nowożytnymi, 22 % – łacinę z naukami ścisłymi, a 34 % – nauki ścisłe z językami nowożytnymi. J. A l b i s e t t i, *The debate on secondary school reform in France and Germany*, s. 192–193.

¹⁰⁹ A. D. C. A n d e r s o n, *A hundred years of education....*, s. 274.

ówczesnej pedagogiki niemieckiej demonstrował wieloletni rektor Uniwersytetu Wileńskiego Jan Śniadecki. Jego zdaniem, pisze Kalina Bartnicka, pedagogika traktowana jako uogólnienie wszystkich nauk jest niemożliwa „bo profesor nie może być encyklopedystą wszystkich nauk, ani tłumaczyć nauki uczenia w tym, czego sam nie rozumie [...] Kto dobrze naukę swą pojął i strawił, kto ją często refleksją roztrząsa i rozbiera, ten bez żadnego pedagogiki przewodnika potrafi sobie najlepszą zrobić sztukę uczenia. Reguły ogólne do wszystkiego stosować się mogące więcej mogą obłąkać młodego jak oświecić¹¹⁰.

Licea były dość blisko powiązane ze szkołami wyższymi, podlegały bowiem władzom „prowincjonalnych akademii” czyli okręgów szkolnych, na czele których stał rektor odpowiedniej akademii. Egzaminy dojrzałości, podobnie jak w Niemczech, były egzaminami państwowymi, jednakże w odróżnieniu od niemieckich nie odbywały się w szkole. Mogli do nich przystępować nie tylko uczniowie, lecz i eksterniści. Uchodziły one za nowoczesne, gdyż kładły większy nacisk na wiedzę syntetyczną niż na znajomość oddzielnych faktów. Wysokie wymagania egzaminacyjne sprawiały, że wielu kandydatów do tytułu bakałareata nie zdołało im sprostać. Baccalaureat ułatwiał wprawdzie wejście do klasy średniej, ale zarazem stanowił oficjalną, podtrzymywaną przez państwo barierę, chroniącą tę klasę przed inwazją jednostek przypadkowych. Mniej pochlebnie oceniano, zwłaszcza w Anglii, ścisłe podporządkowanie liceów państwowemu nadzorowi i drobiazgową kontrolę ich działalności dydaktyczno-wychowawczej.

W Anglii w odróżnieniu od Niemiec i Francji przez długi czas nie było stałych kategorii szkół średnich, jednolitych programów nauczania ani końcowych egzaminów państwowych. Angielskie grammar schools różniły się między sobą tak pod względem organizacyjnym jak i programowym. Były własnością Kościoła anglikańskiego, władz miejskich, organizacji przemysłowych i kupieckich oraz osób prywatnych. Wiele z nich miało internatowy charakter. Dość liczne, jak na przykład ekskluzywne „szkoły publiczne” (public schools) utrzymywały się z różnorodnych zapisów fundacyjnych, nieraz bardzo hojnych. Wraz z umacnianiem się pozycji politycznej angielskiej klasy średniej wzmagala się wychodząca z jej środowisk krytyka istniejących grammar schools, które w ogromnej swojej większości kładły główny nacisk na naukę łaciny i greki, lekceważąc nauki ścisłe i przyrodnicze. Jednocześnie klasa średnia walczyła o równy dostęp do najbardziej elitarnych szkół średnich i wyższych, do tej pory otwartych przede wszystkim dla młodzieży wywodzącej się z rodzin arystokratycznych, czyli do „public schools” oraz do uniwersytetów w Cambridge i w Oxfordzie.

¹¹⁰ K. Bartnicka, *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Wrocław 1980, s. 218.

Szczególną pozycję wśród szkół średnich zajmowały „public schools”, które stanowiły oryginalny twór angielski, trudny do naśladowania w innych krajach. Miały one długą historię, sięgającą czasów Średniowiecza i Odrodzenia. W początkach XIX w. zaliczano do nich 7 szkół: Winchester (założoną w 1382 r.), Eton (1440 r.), Shrewsbury (1552), Westminster (1560), Rugby (1567), Harrow (1571) i Charterhouse (1611). Nieco później za równie elitarne uznane zostały dwie londyńskie szkoły: St. Paul’s (1512) i Merchant Taylors’ (1560). Dwie ostatnie były szkołami dziennymi. „Public schools” były instytucjami fundowanymi przez miasta oraz osoby prywatne, świeckie i duchowne, przeznaczone dla chłopców wywodzących się z uboższych rodzin, zamieszkałych nie tylko w danej miejscowości, na przykład parafii, lecz i w najbliższej okolicy¹¹¹. W XVIII w. przeżywały dość głęboki kryzys organizacyjny oraz wychowawczy. Jednostronny klasyczny program nauczania był często realizowany w sposób niedbały. Chłopcy bywali źle odżywiani. Bójki pomiędzy uczniami były na porządku dziennym. Starsi z nich często terroryzowali młodszych. Wychowawcy stosowali surowe kary cielesne. Zdarzały się różnorodne ekscesy, a nawet bunt ucniów, które były tłumione przy pomocy wojska. Szkoły te, mające służyć uboższemu, stały się z czasem instytucjami przeznaczonymi dla sfer arystokratyczno-szlacheckich i wyższej warstwy klasy średniej. Stara rodowa arystokracja kształciła swoich synów głównie w Eton i Harrow. W XIX w. przekształciły się w zakłady internatowe. Ich liczba szybko wzrastała. Jednocześnie dokonywały się w nich ważne zmiany inicjowane nie tylko przez kierujących nimi zwierzchników (headmasters), lecz i przez władze państwowe.

Początki reformy opisywanych szkół wiążą się z nazwiskiem Thomasa Arnolda (1795–1842), wychowanka najstarszej „szkoły publicznej” w Winchester, który w latach 1827–1842 kierował szkołą w Rugby. Rozszerzył on i zmodernizował program nauczania, wprowadzając na przykład obowiązek nauki matematyki i języka francuskiego. Większy nacisk położył na nauczanie historii, zwłaszcza nowożytnej. Stopniowo wprowadzał również wiadomości z zakresu nauk przyrodniczych i ścisłych. Zasadniczą część programu stanowiły jednak języki klasyczne oraz kultura starożytnych Greków i Rzymian. Wprowadził obowiązkowe dla wszystkich zespołowe gry i zabawy, szczególnie futbol i krykiet, wyznaczając im szczególne zadania wychowawcze. Rządowa komisja badająca w latach sześćdziesiątych stan szkolnictwa średniego stwierdziła: „Ćwiczenia fizyczne, które dają zdrowie i aktywność naszemu ciału, są oparte w angielskich szkołach nie na gimnastyce, jak to jest na Kontynencie, która jest niewątpliwie bardzo pożyteczna i której szersze upowszechnienie z przyjemnością widzielibyśmy w Anglii, ale na grach sportowych, które służąc

¹¹¹ J. Honey, *The sinews of society: The public schools as a „system”*. [w:] D. K. Müller, F. Ringer, B. Simon, *The rise of the modern educational system....*, s. 152–156.

dobrze usprawnieniu fizycznemu, służą także innym celom. Futbol i krykiet są bowiem nie tylko ćwiczeniem i rozrywką, gry te umożliwiają jednocześnie nabywanie cech społecznie wartościowych, a szczególnie odwagi, i pełnią podobnie jak klasa szkolna i internat i doniosłą rolę w wychowaniu szkolnym¹¹². Dodajmy, że znaczny wkład w rozwój wychowania fizycznego wniósł jeden z najwybitniejszych, obok T. Arnolda, pedagogów Edward Thring (1821–1887) wieloletni kierownik szkoły w Uppingham. Założył on ośrodek sportowy (Gymnasium), uchodzący za pierwsze tego rodzaju centrum sportu i rekreacji przy „public schools”. Wprowadził też zajęcia rzemieślnicze. Do wychowawczych zadań szkoły należało, według T. Arnolda, wpajanie dobrych manier, kształtowanie silnego charakteru i cnót przywódczych, umiejętności przystosowania się do nowych warunków, oraz postawy chrześcijańskiego gentlemiana, który ma świadomość swoich obowiązków wobec warstw niższych. Położył on kres rozprężeniu wśród młodzieży, wprowadzając zasady rozumnej dyscypliny. Kary cielesne zostały zachowane, gdyż były one niemal powszechnie w ówczesnej Anglii akceptowane¹¹³. Zacieśnił współpracę pomiędzy uczniami i nauczycielami. Powołał do życia instytucję prefektów, powierzając starszym uczniom (prefektom) nadzór nad zachowaniem się młodszych chłopców oraz współdziałał w ich wychowaniu. Szczególnie ważną rolę wychowawczą wyznaczył kaplicy szkolnej, w której często ten wybitny mówca i kaznodzieja wygłaszał swoje nauki do wszystkich uczniów¹¹⁴.

Wysuwając postulat kształtowania przez szkołę ideału „chrześcijańskiego gentlemiana” Arnold chciał w ten sposób zmniejszyć głęboki podział ówczesnego społeczeństwa angielskiego na biednych i bogatych oraz łagodzić wynikające z tego podziału konflikty. Swoim wychowankom, wywodzącym się nie tylko ze środowiska arystokratycznego i szlacheckiego, ale coraz częściej również z rodzin bogatych przemysłowców i kupców, pragnął wpoić przekonanie o ich obowiązkach wobec ludu oraz moralnej odpowiedzialności za los wyzyskiwanych i pokrzywdzonych. Jego szkoła, pisał historyk Brian Simon, miała niejako stapiać arystokrację i burżuazję w jedną całość, czynić arystokrację bardziej użyteczną, a burżuazji nadawać więcej poloru. Odpowiadała ona aspiracjom wy-

¹¹² Cyt. wg. R. W r o c z y ń s k i, *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław 1979, s. 189.

¹¹³ Kary cielesne były stosowane niemal we wszystkich szkołach, zwłaszcza prywatnych. Zgodnie z opinią klasy średniej, nauczyciel wymierzający karę działa „in loco parentis”, którzy podobnie postępują w swoich domach. D.P. L e i n s t e r - M a c k a y, R.V. H o p l e y, *Some historical reflections on corporal punishment*, „Journal of Educational Administration and History” 1977 nr 1.

¹¹⁴ T. L. J a r m a n, *Landmarks.....* s. 235–236.

ższej warstwy klasy średniej żyjącej w wiktoriańskiej Anglii i dlatego stała się prototypem wielu nowych „szkół publicznych”¹¹⁵.

Od początków lat czterdziestych pojawiło się wiele nowych „szkół publicznych”, m.in. żeńskich. W 1903 r. było ich już 102 (ok. 30 tys. uczniów)¹¹⁶. Niemal wszystkie miały charakter internatowy. Szkołami dziennymi pozostały m.in. londyńskie Merchant Taylors’i Charterhouse. Wszystkie zaczęły pobierać wysokie opłaty za naukę i utrzymanie. Powstawały one często drogą przekształceń starych grammar schools, jak to miało miejsce w Repton, Sherborne, Tonbridge, Bromsgrove i Uppingham. Ostatnia z wymienionych była wiejską grammar school, którą E. Thring, jej przełożony od 1853 r., przekształcił w jedną z najlepszych instytucji edukacyjnych. Wśród nowopowstałych szkół wyróżniały się Cheltenham (1841), Marlborough (1842), Rossal (1844) i Wellington (1859). W 1869 r. z inicjatywy E. Thringa powstała organizacja zrzeszająca przełożonych „szkół publicznych” (Headmasters’ Conference). Od tej pory aż po dzień dzisiejszy za „szkoły publiczne” są uznawane tylko te, które zostały zatwierdzone przez Headmaster Conference¹¹⁷.

Władze państwowe, które przez dłuższy czas nie ingerowały w sprawy szkolnictwa średniego, w połowie XIX w. radykalnie zmieniły swoje stanowisko. Angielska klasa średnia od dawna wyrażała swoje niezadowolenie z nikłego udziału starych uniwersytetów w rozwijaniu nauk, zwłaszcza ścisłych, przyrodniczych i technicznych oraz niskiego na ogół poziomu szkół średnich. Pogląd ten podzielało wielu przedstawicieli arystokracji. Dodajmy, że podobne oceny formułował książę Albert (1819–1861) – małżonek królowej Wiktorii, której panowanie w latach 1837–1901 zapewniło Wielkiej Brytanii pozycję największego światowego mocarstwa. W latach pięćdziesiątych władze państwowe wymusiły reformę starych uniwersytetów, a 10 lat później – również szkół średnich. Wychodziły bowiem z założenia, że wszystkie instytucje, korzystające z hojnych zapisów różnych fundatorów stanowią niejako „własność publiczną” i dlatego państwo ma prawo do kontrolowania ich działalności.

W wyniku kilkuletniej pracy dwóch parlamentarnych komisji badających stan „szkół publicznych” oraz szkół średnich utrzymujących się z różnych zapisów (endowed grammar schools) podjęte zostały decyzje, które zapoczątkowały ich stopniową modernizację. Pierwsza z nich (Clarendon Commission), która dokładnie przebadła najstarsze „szkoły publiczne” i znalazła tam wiele niepra-

¹¹⁵ B. S i m o n, *The two nations.....*, s. 284–302. Por. też: R. H. T u r n e r, *Sponsored and contest mobility and the school system* [w:] E. H o p p e r (ed.), *Readings in the theory of educational systems...*, s. 87.

¹¹⁶ B. S i m o n, *Education and labour movement...* s. 98.

¹¹⁷ W 1984 r. było około 500 „szkół publicznych”. Wśród nich blisko połowę stanowiły szkoły żeńskie. Central Office of Information, *Britain 1984. An official Handbook*, London 1984, s. 143.

widłowości, zaleciła naśladowanie zreformowanej przez T. Arnolda szkoły w Rugby. Szkoły te powinny, zdaniem Komisji, zachować nadal profil klasyczny, ale programy nauczania należy poszerzyć o następujące przedmioty: matematyka, język angielski, przynajmniej jeden nowożytny język obcy, nauki przyrodnicze, historia i geografia oraz rysunki i muzyka. Obserwując u niektórych uczniów brak zdolności do nauki łaciny i greki, proponowała nauczanie ich innych, łatwiejszych przedmiotów. Pod presją Komisji zaczęto dokonywać zmian w składach rad nadzorczych badanych szkół, powołując do nich osoby „without pecuniary interest” delegowanych przez uniwersytety (Oxford i Cambridge), Royal Society oraz przez nauczycieli. Opisywane szkoły miały, zdaniem Komisji, pozostać instytucjami edukacyjnymi, służącymi głównie potrzebom elit społecznych i majątkowych. Miały też preferować klasyczny program kształcenia jako najbardziej odpowiedni dla prawdziwej elity.

Druga Komisja (Taunton Commission), badająca stan licznych i bardzo zróżnicowanych zarówno pod względem programów jak i poziomu nauczania grammar schools, zakończyła swoje prace w 1869 r.¹¹⁸ Z jej ustaleń wynikało, że wiele z tych szkół, działających zwłaszcza w miastach przemysłowych, kładło większy nacisk na nauki ścisłe i przyrodnicze, dysponując dobrze wyposażonymi laboratoriami. Zgodnie z sugestiami M. Arnolda, który po raz kolejny analizował stan zachodnioeuropejskiego szkolnictwa średniego i wyższego, Komisja uznała, że angielska grammar school powinna pod względem programu nauczania zbliżyć się do pruskiego gimnazjum¹¹⁹. Zalecała więc utrzymanie łaciny, greki i kultury klasycznej zwłaszcza w klasach wyższych z jednoczesnym dodaniem kilku przedmiotów przyrodniczych. Rekomendacje Komisji dotyczące spraw programowych akceptowały dominującą rolę języków starożytnych w szkole średniej, choć zwracały zarazem uwagę na potrzebę nauczania przedmiotów przyrodniczych. Nie narzucały jednak obowiązku dokonania reformy programowej. Obrońcy wykształcenia klasycznego, dowodzili, podobnie jak w innych krajach, że „celem edukacji nie jest zdobycie żadnej specjalnej wiedzy czy umiejętności, lecz rozwijanie władz umysłowych”¹²⁰. Jednak w początkach XX wieku również Anglia podobnie jak Francja i Niemcy, doprowadziła do stopniowej przebudowy programów szkoły średniej i osłabienia klasycznego kierunku kształcenia. W 1904 r. Board of Education ustaliła cztery możliwe profile specjalizacyjne, zwłaszcza w wyższych klasach zwykle sześcioletnich szkół średnich. Obejmowały one: języki i kulturę klasyczną, nauki ścisłe wraz

¹¹⁸ W 1868 r. *endowed grammar schools* miały 35 738 uczniów, a w 1897 – już 59 517. H. Steedman, *Defining institutions: The endowed grammar school and the systematisation of English secondary education*, [w:] D. K. Müller, F. Ringer, B. Simon, *The rise of the modern educational system...* s. 112–125.

¹¹⁹ Por. M. Arnold, *Schools and universities on the Continent*, London 1868.

¹²⁰ A.D.C. Peterson, *A hundred years...* s. 153.

z matematyką, łacinę i historię oraz geografię z dodatkiem języków nowożytnych bądź przedmiotów przyrodniczych. Reforma programowa, rozpoczęta od szkół finansowanych ze środków publicznych, objęła z czasem i inne rodzaje szkół średnich. Ze względu na wymagania uniwersytetów język łaciński pozostał nadal jednym z ważniejszych przedmiotów nauczania¹²¹.

Wyraźną ewolucję przeszły też „public schools”. Niektóre dbały nie tyle o wykształcenie klasyczne, co o przygotowanie swoich wychowanków do pełnienia ważnych, kierowniczych funkcji m.in. w administracji państwowej i kolonialnej oraz w wojsku. W tym celu nauczały m.in. języka hindustani. Niemal wszystkie wykazywały szczególną troskę o tężyznę fizyczną swoich wychowanków narzucając im obowiązek uprawiania sportu i brania udziału w różnorodnych rozgrywkach. Zajęcia sportowe w połączeniu z ogólną dyscypliną, jaka obowiązywała w szkole i w internacie, miały kształtować silne charaktery oraz zdolności kierownicze przyszłej elity. „Niemniej korzystne społecznie jest oddziaływanie szkoły »publicznej«, nie tyle kształcące umysł, ile wychowawcze, które wyciska niezatarte piętno na jej wychowankach, czyniąc z nich łatwych do rozpoznania reprezentantów elity” – pisał S. Rychliński¹²². Sposób bycia i ubierania się, maniery i wreszcie posługiwanie się w późniejszym życiu specyficznym slangiem wyniesionym ze szkoły, ułatwiał im dostęp do różnych stanowisk. Wychowankowie (oldboye) tych elitarnych szkół pomagali sobie w późniejszym życiu, szczególnie w służbie państwowej i wojsku¹²³.

Omawiane szkoły były przeważnie sześcioklasowe. W szóstej klasie uczeń mógł się niejako specjalizować w zakresie kultury klasycznej, historii, języków nowożytnych oraz nauk ścisłych. Do „szkół publicznych” przyjmowano z reguły trzynastoletnich kandydatów, którzy zdali pomyślnie dość trudny egzamin wstępny. Przy wielu szkołach powstawały więc równie elitarne klasy przygotowawcze. Najstarsze i uchodzące za najbardziej elitarne m.in.. Winchester, Eton, Harrow i Rugby dość długo preferowały klasyczny profil kształcenia. Ich wychowankowie byli w pierwszej kolejności przyjmowani do starych angielskich uniwersytetów w Cambridge i w Oxfordzie. Komisja Clarendona ustaliła w 1868 r., że w Cambridge i Oxfordzie studiowało 557 wychowanków dziewięciu „szkół publicznych”, z tego z Eton – 161, Rugby – 109, Harrow – 107, Winchester – 74, Marlborough – 76, Cheltenham – 41 i Rossal – 33. Spośród 782 innych szkół średnich (grammar schools), 550 nie wysłało do wymienionych uczelni żadnego wychowanka, a 89 wysłało po jednym, 43 – po dwu¹²⁴. Pod koniec XIX wieku liczba wychowanków omawianych szkół w tych uni-

¹²¹ Tamże, s. 161.

¹²² S. Rychliński, *Wybór pism...* s. 22.

¹²³ J. Honey, *The sinews of society...*, s. 156–161.

¹²⁴ B. Simon, *Education and the labour movement...*, s. 103.

wersytetach wyraźnie się zwiększyła. Stanowili oni teraz 80% ogółu rozpoczynających studia¹²⁵.

„Szkoły publiczne”, zwłaszcza grupa tych najstarszych, określanych często mianem „great public schools” dawały na ogół szerokie wykształcenie ogólne, głównie humanistyczne, przygotowując dobrze zarówno do studiów, jak i do pełnienia różnorodnych funkcji, wymagających zdolności przywódczych. Wśród ich wychowanków było wielu polityków, wojskowych, wysokich urzędników i biskupów. Nie zabrakło też uczonych, zwierzchników władz oświatowych i działaczy społecznych. Wychowankami Winchester byli m.in. wspomniany już Robert Morant i Herbert Albert Lawrence Fisher – wybitny historyk – profesor Uniwersytetu Oxfordzkiego, późniejszy przewodniczący Board of Education i autor ustawy z 1918 r., który już w czasach szkolnych pisał eseje po łacinie oraz przekładał na język łaciński i grecki utwory angielskich poetów, m. in. W. Szekspira. Absolwentem szkoły w Eton był główny architekt ustawy z 1944 r. i zarazem pierwszy minister oświaty R.A. Butler. Uczniem T. Arnolda w Rugby był Thomas Hughes (1822–1896), autor głośnej powieści autobiograficznej pt. *Tom Brown's schooldays by an Old Boy*, która ukazała się w Londynie w 1857 r. Opisał w niej społeczność uczniowską w Rugby oraz metody wychowawcze stosowane przez zwierzchnika szkoły. T. Hughes wraz z grupą chrześcijańskich socjalistów, do której należeli m.in. profesor literatury angielskiej Frederick Maurice oraz popularny pisarz Charles Kingsley założył w 1854 r. w Londynie instytucję oświatową dla robotników – Working Men's College, którą przez dłuższy czas kierował. Starano się ono szerzyć wśród klasy robotniczej ideały chrześcijańskiego braterstwa. Popularyzowało wśród nich nauki humanistyczne i przyrodnicze. W latach osiemdziesiątych zostało zdominowane przez socjalistów oraz działaczy Fabian Society¹²⁶.

Spośród wychowanków najstarszych „szkół publicznych” wywodziło się wielu wybitnych polityków brytyjskich. Swoistą pepiniarą późniejszych mężów stanu był Eton. W ciągu dwóch wieków między rokiem 1721 i 1922 Anglia miała 36 premierów. Było wśród nich siedemnastu wychowanków Eton, pięciu uczyło się w Harrow, czterech w Westminster. W Oxfordzie studiowało siedemnastu, w Cambridge – trzynastu. Dopiero w 1916 r. premierem został człowiek, który nie należał do elity społecznej. Był nim Lloyd George stojący czele liberalnego rządu do 1922 r.¹²⁷

„Public school” była i pozostaje do dziś tworem czysto angielskim. Różniła się od niemieckich gimnazjów i francuskich liceów. Była od nich bardziej elitarna pod względem społecznej struktury populacji uczniowskiej. Niemieckie

¹²⁵ Tamże, s. 111.

¹²⁶ Por. J.F.C. Harrison, *A history of the Working Men's College 1854–1954*, London 1954.

¹²⁷ T.L. Jarman, *Landmarks...*, s. 277.

gimnazja decydowały o dalszych studiach swoich absolwentów, gdyż same organizowały egzaminy dojrzałości, w których nie uczestniczyli przedstawiciele uniwersytetów. Przy ostatecznej ocenie abiturientów brały często pod uwagę przebieg całej ich kariery szkolnej. Francuskie licea i kolegia nie przeprowadzały tego rodzaju egzaminów. Były one domeną władz państwowych, miały charakter eksternistyczny. Mógł do nich przystąpić nie tylko uczeń, lecz i każdy samouk. Zarówno niemiecka Abitur, jak i francuski baccalaureat były egzaminami państwowymi. W angielskich szkołach średnich, w tym również „publicznych”, przez długi czas żadnych oficjalnych egzaminów końcowych nie było. Pierwsze egzaminy potwierdzające przygotowanie do studiów były organizowane przez otwarty w 1828 r. Uniwersytet Londyński. Za jego przykładem poszły uniwersytety w Oxfordzie i Cambridge, organizując w 1858 r. egzaminy dla tej młodzieży, która nie wybierała się do uniwersytetów, lecz chciała uzyskać świadectwo stwierdzające jej dojrzałość do studiów, czyli posiadanie wykształcenia średniego. Dodajmy, że poziom tych egzaminów był bardzo wysoki. Do końca XIX w. egzaminy uniwersyteckie zyskiwały coraz większą popularność, a zdobyte tą drogą dyplomy były traktowane tak przez władze państwowe jak i prywatnych pracodawców jako „świadectwa kompetencji”¹²⁸.

Na kontynencie europejskim, w którym dominował ideał niemieckiego gimnazjum, doceniano przede wszystkim skuteczność wychowawczą „public schools”, którą wiązano głównie z ich internatowym charakterem oraz z zajęciami sportowymi uczniów. Nieliczne próby naśladowania angielskich wzorów ograniczały się przeważnie do zakładania szkół internatowych. Dodajmy, że rosyjskie pensjonaty i instytuty szlacheckie, zakładane głównie za czasów ministra S. Uwarowa, można uznać co najwyżej za karykaturę angielskich zakładów wychowawczych. Zresztą rosyjska szlachta, zwłaszcza arystokracja, wyraźnie je bojkotowała. Udaną próbą stworzenia niemieckiej „public school” była szkoła na zamku Salem nad Jeziorem Bodeńskim, utworzona w 1919 r. i istniejąca do dnia dzisiejszego, która nadal przyciąga młodzież niemal z całego świata. Jej twórcą był pedagog Kurt Hahn (1886–1974), który studiując w Oxfordzie dobrze poznał szkoły angielskie¹²⁹.

¹²⁸ A.D.C. Peterson, *A hundred years...*, s. 290–294.

¹²⁹ O Szkole Salem pisze obszernie M.S. Szymanski w książce *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa 1992, s. 112–144. Przynajmniej dwie szkoły polskie mogą być uznane za zbliżone, zwłaszcza pod względem wychowawczym, do elitarnych szkół angielskich. Były to: jezuicka szkoła w Chyrowie i Gimnazjum im. Sułkowskich w Rydzynie, którym kierował wybitny pedagog i wieloletni wiceminister oświaty Tadeusz Łopuszański. Pierwsza doczekała się źródłowej monografii ks. bpa Jana Niemca (*Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów w Chyrowie*. Rzeszów-Kraków 1998), drugiej poświęcono kilka studiów oraz wspomnień. Wychowawczy aspekt szkoły w Rydzynie najlepiej opisał W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997, s. 162–184.

Oceniając ogólnie trzy typy szkół średnich funkcjonujących w XIX-wiecznej Europie należy przypomnieć, że we wszystkich dominowało przez czas dłuższy wykształcenie klasyczne, które nawet w początkach XX wieku było nadal uważane przez elitę społeczną i intelektualną za najbardziej wartościowe. W ciągu stu lat od zakończenia wojen napoleońskich (1815 r.) do wybuchu pierwszej wojny światowej rozwój nauki i techniki zmienił obraz Europy i świata. Twórcami wielkiego postępu naukowego i technicznego byli ludzie, którzy otrzymywali przygotowanie do studiów wyższych w szkołach średnich, przeważnie o profilu humanistycznym. Nie są mi znane badania, które wskazywałyby jakim rodzajem wykształcenia średniego legitymowali się najwybitniejsi uczeni rozwijający w tym okresie nauki przyrodnicze, ścisłe i techniczne. Niepodobna też stwierdzić, że byli oni absolwentami szkół realnych. Najprawdopodobniej byli to w większości wychowankowie szkół średnich o profilu klasycznym. Być może w tym rodzaju kształcenia, rozwijającego sprawności intelektualne, leżała jedna z przyczyn ich sukcesów naukowych. Być może udział gimnazjum klasycznego w budowie podstaw współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej był znacznie większy niż nam się to dzisiaj wydaje. Problem ten zasługuje na rzetelne zbadanie.

UNIwersytety

W dziewiętnastowiecznej Europie wyróżniały się trzy rodzaje uniwersytetów: niemieckie, francuskie i angielskie. Jak pisze wielokrotnie przywoływany w niniejszym artykule A.D.C. Peterson, mimo zróżnicowania łączyło je to, że w XVIII w. wszystkie przeżyły niemal całkowity swój upadek. Wyrażona opinia nie dotyczyła jednak uniwersytetu w Halle (Prusy), torującego drogi do głębszej przebudowy całej edukacji, ani tym bardziej założonego w 1737 r. uniwersytetu w Getyndze (Księstwo Hannoveru), który rychło zyskał wielkie uznanie całej oświeceniowej Europy¹³⁰. W 1803 r. najstarszy uniwersytet niemiecki (założony w 1385 r.) w Heildenbergu (Wielkie Księstwo Badeńskie) został gruntownie zreformowany. Otrzymał stałą dotację państwową, która umożliwiła mu rozbudowę infrastruktury oraz zatrudnienie najlepszych profesorów, zdolnych nie tylko do przekazywania wiedzy, lecz i do prowadzenia oryginalnych badań naukowych. Językiem wykładowym stał się ostatecznie język niemiecki. Ważnym ośrodkiem myśli reformatorskiej był na przełomie XVIII i XIX w. uniwersytet w Jenie, w którym wykładali wówczas główni przedstawiciele ówczesnej niemieckiej filozofii idealistycznej i zwolennicy neohumanizmu Friedrich Schiller, Johann Gottlieb Fichte i Wilhelm Joseph Schelling. Upowszechniali oni pogląd,

¹³⁰ Por. K. Bartnicka, *Reformy uniwersyteckie w okresie Oświecenia w Niemczech*, [w:] *Religie, edukacja, kultura*. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Litakowi pod red. Mariana Surdackiego, Lublin 2002, s. 381–385.

że nowy system edukacyjny, a zwłaszcza uniwersytet musi przyczynić się do odrodzenia narodu niemieckiego upokorzonego w ostatnim czasie przez zwycięską armię napoleońską. Ich różne wypowiedzi kreśliły nowy ideał uniwersytetu, który ostatecznie został w dużej mierze uwzględniony przez wielkiego uczonego Wilhelma von Humboldta, który w latach 1809–1810 kierował wydziałem kultury i szkolnictwa w pruskim Ministerstwie Spraw Wewnętrznych¹³¹. Jego dziełem było ostateczne opracowanie projektu oraz doprowadzenie do otwarcia w 1810 r. uniwersytetu w Berlinie, który rychło miał stać się wzorem do naśladowania w wielu krajach europejskich oraz w Stanach Zjednoczonych.

Uniwersytet Berliński był instytucją utworzoną przez państwo i przez państwo utrzymywaną. Jego profesorowie stawali się zatem dobrze opłacanymi funkcjonariuszami publicznymi. Ich zadaniem było łączenie pracy dydaktycznej z prowadzeniem badań naukowych. Uniwersytet, choć państwowy, miał pozostać wolny od jakiegokolwiek ingerencji władzy rządowej. Wolność akademicka oznaczała autonomię uniwersytetu i powoływanie jego władz przez samych profesorów. Dodajmy, że na pierwszego rektora Uniwersytetu Berlińskiego został wybrany J.G. Fichte. Profesorowie mieli całkowitą swobodę (*Lehrfreiheit*) tak w doborze treści swoich wykładów, jak i tematyki prac badawczych. Zadaniem uniwersytetu było nie tylko rozwijanie oddzielnych dyscyplin, lecz i nauki pojmowanej jako poszukiwanie i odkrywanie prawdy, co miał odzwierciedlać niemiecki termin *Wissenschaft*. Studentom również przysługiwała wolność studiowania (*Lernfreiheit*), co oznaczało pełną swobodę wyboru wykładów, a nie, jak czasami się zdarzało w czasach późniejszych „wolność od studiowania”. Twórcy omawianego uniwersytetu wychodzili bowiem z przekonania, że student jest rzeczywistym poszukiwaczem wiedzy, zdolnym do dokonywania odpowiednich wyborów i kierowania własnymi studiami. Czynnikiem dyscyplinującym niemieckiego studenta była perspektywa przystąpienia do egzaminu państwowego, od którego zależał dostęp do wielu stanowisk. Samo posiadanie dyplomu uniwersyteckiego nie gwarantowało życiowej kariery. Również przystępujący do egzaminów doktorskich musieli przedstawiać poświadczenie uczęszczania na poszczególne wykłady.

Zgodnie z koncepcją W. Humboldta uniwersytet miał rozwijać badania tak w dziedzinie nauk humanistycznych, jak i przyrodniczych oraz ścisłych. W tym celu organizowano nowoczesne kliniki, laboratoria, instytuty oraz biblioteki naukowe. Już w 1825 r. powstał pierwszy instytut chemii w Giessen, kierowany przez wybitnego uczonego Justusa Liebiga, do którego ściągająca młodzież z wielu krajów, m.in. Polacy. Sumy przeznaczane na działalność uniwersytetów

¹³¹ W. M o l i k, *Polskie peregrynacje uniwersyteckie...*, s. 30–33. Na przełomie XVIII i XIX w. likwidacji uległo 18 uniwersytetów niemieckich, m.in. w Bonn, Kolonii i Moguncji. Część z nich wznowiła w późniejszych latach swoją działalność.

oraz inwestycje infrastrukturalne systematycznie wzrastały nie tylko w Prusach, lecz i w innych krajach niemieckich. Jeszcze większego tempa nabrały one po zjednoczeniu Niemiec. W ostatnim trzydziestoleciu poprzedzającym wybuch pierwszej wojny światowej rząd II Rzeszy wydawał ogromne sumy na rozbudowę i modernizację uniwersytetów, przeznaczając na ten cel znaczną część kontrybucji w wysokości 5 miliardów franków w złocie, jaką musiała zapłacić Francja po przegranej wojnie z Prusami¹³². W ciągu XIX w. uniwersytety niemieckie hojnie wspierane materialnie przez państwo, a później i przemysłowców, korzystające jednocześnie z wolności akademickich, stały się kuźniami nowej myśli naukowej oraz wielu odkryć i wynalazków. Wielokrotnie cytowany Matthew Arnold pisał w 1868 r., że w odróżnieniu od uczelni francuskich, ściśle kontrolowanych przez państwo, uniwersytety niemieckie cieszą się pełną wolnością. Jego zdaniem uniwersytet francuski nie ma wolności, uniwersytet angielski nie ma nauk ścisłych (*sciences*), podczas gdy uniwersytet niemiecki ma jedno i drugie¹³³. Wyróżniały się też nowoczesną organizacją procesu dydaktycznego. Obok tradycyjnych wykładów organizowały zajęcia w małych grupach badawczych oraz seminariach, prowadzonych przez profesorów bądź wykładowców, w których studenci bywali często wciągani do oryginalnych badań naukowych. W czasach gdy amerykański student musiał na zajęciach recytować treść poprzedniego wykładu, a angielski zajmował się pisaniem kolejnych esejów dla swojego asystenta, student niemiecki brał udział w pracy badawczej, a ściślej – miał większą niż gdzie indziej szansę uczestnictwa w poznawaniu nowych prawd naukowych.

Samorządność uniwersytetu oznaczała, że ani władza państwowa ani kościelna nie miały prawa nadzorowania jego działalności dydaktycznej i naukowej ani też cenzurować treści wykładów oraz wyników badań naukowych. Wszystkie władze uczelni powoływane były drogą wyborów, głównie dziekani i rektorzy. Uniwersytet nadawał stopnie naukowe doktora, a później również doktora habilitowanego, który jego posiadaczowi przyznawał prawo prowadzenia wykładów (*veniam legendi*) w charakterze docenta prywatnego (*Privatdozent*). Szczególną rolę w uniwersytecie niemieckim odgrywali profesorowie zwyczajni, powoływani przez władzę państwową spośród trzech proponowanych przez uczelnię profesorów nadzwyczajnych. Profesorowie zwyczajni mieli decydujący głos w sprawach dotyczących kierunku działalności wydziału, w szczególności w kwestii formułowania zadań badawczych. Tylko oni mogli kierować, i to przeważnie dożywotnio, katedrami uniwersyteckimi. Za ich więc pośrednictwem władze państwowe mogły zamawiać w uczelniach potrzebne jej badania. Sposób ich powoływania w pewnym stopniu ograniczał sa-

¹³² Tamże, s. 34–36.

¹³³ M. A r n o l d, *Schools and universities on the Continent*, London 1868, s. 232.

morządność uniwersytetu. Wytrawny badacz historii niemieckiego szkolnictwa wyższego Konrad H. Jarausch twierdzi, że wolność nauki istniała tylko w granicach nakreślonych przez politykę rządową, że niewłaściwe poglądy polityczne, a także wyznanie ograniczały szansę awansu w hierarchii akademickiej. Jego zdaniem profesorowie katolickiego wyznania byli wyraźnie dyskryminowani¹³⁴. Opinie powyższe dotyczą przede wszystkim sytuacji uniwersytetów w zjednoczonych Niemczech. Inny amerykański historyk europejskiego szkolnictwa Fritz K. Ringer szczegółowo opisał miejsce i rolę swego rodzaju mandarynów czyli profesorów zwyczajnych w nauce niemieckiej XIX i początków XX wieku. Stanowili oni intelektualną elitę, „arystokrację ducha”, zawdzięczająca swoją pozycję osiągnięciom naukowym, potwierdzonych m. in. zdobywaniem kolejnych stopni i tytułów. Byli zarazem funkcjonariuszami państwowymi, pobierającymi bardzo wysokie wynagrodzenie. Przez długi czas bronili zasady czystej nauki, nieskażonej względami utylitarnymi, ale w drugiej połowie XIX w. zaczęli wiązać się bliżej i z przemysłem i z polityką państwa. Już w latach osiemdziesiątych wielu z nich odchodziło od zasad liberalizmu, przyjmując postawy konserwatywne, a czasami nawet nacjonalistyczne. Przez dłuższy czas profesorowie zwyczajni przewyższali liczebnie profesorów nadzwyczajnych i docentów prywatnych, ale ich znaczenie zaczęło już od końca XIX w. wyraźnie maleć. Max Weber w swoim odczycie wygłoszonym w 1919 r. *Wissenschaft als Beruf* podważał przekonanie o szczególnej roli społecznej i kulturotwórczej oraz posłannictwie i autorytecie moralnym ludzi nauki. Jego zdaniem praca naukowa jest zawodem (Beruf), podobnie jak inne rodzaje ludzkich zajęć, a nie misją¹³⁵.

W latach 1816–1830 liczba studentów uniwersytetów niemieckich wzrosła z ok. 9 tysięcy do ok. 16 tys.¹³⁶ Prawdziwy rozkwit szkolnictwa wyższego oraz instytutów badawczych nastąpił dopiero po zjednoczeniu Niemiec. W 1880 r. w uniwersytetach studiowało 21 209 osób, a w 1910 r. już – 53 364, co pod względem liczby studiujących stawiało Niemcy na pierwszym miejscu w Europie. Inne szkoły wyższe, głównie techniczne kształciły w 1880 r. 4822 osoby, a w 1910 – 14 884¹³⁷. Autorem nowej polityki naukowej był wieloletni

¹³⁴ K. H. J a r a u s c h, *Students, society and politics in imperial Germany. The rise of academic illiberalism*, Princeton 1982, s. 160–171, 231.

¹³⁵ F. K. R i n g e r, *The decline of the German Mandarins. The German academic community, 1890–1933*, Cambridge, Mass. 1969, s. 5–14, 252–257. W 1864 r. w niemieckich uniwersytetach było 723 profesorów zwyczajnych, 277 prof. nadzwyczajnych i 364 docentów prywatnych. Do 1910 r. liczba prof. zwyczajnych zwiększyła się do 1236, nadzwyczajnych do 762, a docentów prywatnych do 1111. W. M o l i k, *Polskie peregrynacje...* s. 37.

¹³⁶ T. N i p p e r d e y, *Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat*, München 1983, s. 476.

¹³⁷ K. H. J a r a u s c h, *Higher education and social change. Some comparative perspectives* [w:] K.H. J a r a u s c h (red.), *The transformation of higher learning 1860–1930*, Stuttgart 1982, s. 13.

dyrektor Departamentu Szkolnictwa Wyższego i Nauki w Ministerstwie Wyznań Religijnych, Oświaty i Zdrowia Friedrich Theodor Althoff (1837–1908). Doprowadził on do znacznej rozbudowy szkolnictwa wyższego przy dużym udziale prywatnego kapitału. Udało mu się pogodzić system biurokratyczny państwa z samorządnością szkół wyższych oraz ideał swobody badań naukowych z ingerencją polityki. Wspierał rozwój uczelnianych instytutów badawczych, laboratoriów, klinik, bibliotek i muzeów. Z jego inicjatywy powstały m.in. Preussische Historische Institut w Rzymie, Kunsthistorische Institut we Florencji oraz Archeologische Institut z oddziałami w Rzymie i Atenach¹³⁸. Po 1870 r. zwiększał się odsetek studiujących nauki przyrodnicze. W 1866 r. stanowili oni 16, 22% ogółu słuchaczy uniwersytetów, a w 1910 r – 27%¹³⁹. Młodzież z warstw niższych miała bardzo utrudniony dostęp do studiów uniwersyteckich. W 1911 r. studenci z rodzin robotniczych stanowili mniej niż 2% ogółu słuchaczy, a z rodzin niższych urzędników 3%¹⁴⁰.

Przez cały wiek XIX uniwersytety niemieckie budziły żywe zainteresowanie nie tylko w Europie, lecz i w Ameryce oraz Azji. Wiele krajów, tworzących swoje szkolnictwo wyższe, sięgało do niemieckich wzorów, choć nie wszystkie z przyczyn politycznych, jak na przykład carska Rosja, chciały by zaakceptować fundamentalne zasady wolności akademickiej, cechujące uniwersytet humboldtowski. Już w latach dwudziestych XIX w. przybyła do Berlina grupa angielskich liberałów, wśród których był poeta Thomas Campbell, by poznać zasady organizacyjne nowego uniwersytetu i ewentualnie wykorzystać je w planowanej przez nich uczelni w Londynie¹⁴¹. W 1830 r. ukazał się w Nowym Jorku artykuł J. Leo Wolfa, który studiował w Marburgu, Getyndze i Berlinie. Autor oceniał uniwersytety niemieckie jako najlepsze na świecie, głównie ze względu na wolności akademickie, którymi cieszą się wykładowcy i studenci. Przyjmują one kandydatów posiadających gruntowne wykształcenie klasyczne, wykazujących wyraźne zamiłowanie do obranego przedmiotu studiów, bądź dających nadzieję, że takie zamiłowanie rozbudzi się w nich w toku studiów. Każdy ważniejszy przedmiot jest wykładany przez dwu profesorów, co skłania ich do szlachetnej

¹³⁸ B.v. Brocke, *Hochschul-und Wissenschaftspolitik in Preussen* [w:] P. Baumgart (red.), *Bildungspolitik in Preussen zur Zeit des Kaiserreichs*, Stuttgart 1980, s. 15–66. Por. L. Burchardt, *Wissenschaftspolitik im Wilhelminischen Deutschland*, Göttingen 1975.

¹³⁹ K.H. Jarausch, *Frequenz und Struktur. Zur Sozialgeschichte der Studenten im Kaiserreich* [w:] P. Baumgart (red.), *Bildungspolitik...* s. 127. W 1900/1901 roku akademickim we wszystkich uniwersytetach niemieckich teologię protestancką studiowało 2325 osób, teologię katolicką 1627, prawo – 9726, medycynę 7205, nauki humanistyczne – 4769, nauki ścisłe i przyrodnicze – 4796. K.H. Jarausch, *Students, society and politics...* s. 136.

¹⁴⁰ H. Titze, *Enrollment, expansion and academic overcrowding in Germany* [w:] K.H. Jarausch (red.), *The transformation...* s. 60.

¹⁴¹ B. Simon, *The two nations...* s. 121.

rywalizacji, przyczyniającej się do podnoszenia poziomu nauki¹⁴². James Morgan Hart (1839–1916), profesor Cornell University opublikował w 1874 r. książkę zawierającą gruntowną analizę działalności uniwersytetów niemieckich, porównując je często z ówczesnymi uczelniami amerykańskimi¹⁴³. W latach sześćdziesiątych studiował on przez cztery lata najpierw w Berlinie a następnie w Getyndze, gdzie ukończył prawo w 1864 r. W 1872 r. odbył dodatkowe studia filologiczne w Lipsku i Marburgu. Wysoko oceniał niemieckie pojmowanie Wissenschaft oraz rolę wolności akademickich. „Niemiecki uniwersytet ma tylko jeden cel – kształcić myślicieli”, czyli ludzi myślących, a nie zawodowców. Zatrudniają one wielu profesorów. Marburg w Hesji ma obecnie – pisał autor – 430 studentów, a amerykański Princeton – 420. Obydwie uczelnie działają w małych miastach. Marburg zatrudnia 62 wykładowców, a Princeton tylko 18.

Swoją charakterystykę niemieckich profesorów rozpoczął autor od informacji kim oni nie są. „Profesor nie jest nauczycielem w angielskim rozumieniu tego terminu, lecz jest specjalistą. Nie jest odpowiedzialny za sukcesy swoich słuchaczy. Odpowiada on tylko za jakość swojego nauczania”. W Niemczech nikt nie może zostać profesorem kto nie posiada oryginalnego dorobku naukowego¹⁴⁴.

Doświadczenia niemieckich uniwersytetów były wykorzystywane w uczelniach amerykańskich, które w XIX stuleciu, zwłaszcza po wejściu w życie ustawy z 1862 r. (Morrill Act) umożliwiającej zakładanie uniwersytetów stanowych, przeżywały swój rozkwit. Zaczęły one łączyć pracę dydaktyczną z badaniami naukowymi. Zwracały uwagę na kształcenie przyszłych profesorów. Rozwinęły studia kończące się nadaniem stopnia doktora (graduate studies). Na ogół przestrzegały zasad wolności akademickich, choć w przypadku nauk społecznych, bywały one ograniczane przez polityczne interesy wielkiego kapitału¹⁴⁵. Wiele z nich, na przykład University of Chicago, w odróżnieniu od uniwersytetów niemieckich na czoło swoich zadań wysuwały nie tyle rozwijanie nauki i kultury, co służbę społeczeństwu przez odpowiednie przygotowanie młodego pokolenia do różnych form aktywności.

Wizję idealnego uniwersytetu wyraźnie zarysował ks. rektor Wojciech Szweykowski w swojej mowie, wygłoszonej podczas uroczystej inauguracji Uniwersytetu Warszawskiego w maju 1818 r. Głosił w niej pochwałę uniwersytetu, którego najważniejszym zadaniem jest nieustające poszukiwanie prawdy. „Aby uniwersytet mógł posuwać nauki do stopnia nieograniczonego, aby je

¹⁴² J. L e o W o l f, *On the advantages of German academic freedom [w:] American higher education. A documentary history*. Edited by R. H o f s t a d t e r and W. S m i t h. Vol. I, Chicago 1968, s. 308–311.

¹⁴³ J. M. H a r t, *German universities: A narrative of personal experience*, New York 1874.

¹⁴⁴ *American higher education...* vol. II, Chicago 1968, s. 569–583.

¹⁴⁵ F. R u d o l p h, *The American college and university. A history*, New York 1965, s. 100, 334–345, 413–439.

mógł doskonalić we wszystkich ich częściach, aby z udoskonalonych mógł ludzkiej społeczności wydobywać i dostarczać potrzebne wiadomości, wynika przez wniosek konieczny, iż powinien w postępowaniu naukowym być zupełnie wolnym i niepodległym [...] Postęp oświecenia żadnej tamy nie cierpi [...] Nie wolność myślenia, ale zapęd próżny jej kępowania jest niebezpiecznym[...]. Niech uczeni w badaniach swoich będą wolnymi, jak jest wolną z daru nieba myśl ludzka, a wyobrażenia, którymi bogacą społeczność, zamiast wzruszania jej spokojności, ustalą jej pokój, ułatwią środki jej szczęśliwości” przekonywał mówca¹⁴⁶. Cytowane urywki świadczą o nowoczesnym, nie wąsko utylitarnym traktowaniu nauki i zadań uniwersytetu. Dodajmy, że ks. Szwejkowski musiał dobrze znać filozoficzne podstawy teorii uniwersytetu, która znalazła swój wyraz w koncepcji Humboldta. W 1804 r. jako stypendysta rządu pruskiego pogłębiał bowiem swoją wiedzę pedagogiczną, głównie w Berlinie.

Rosyjskie ustawy uniwersyteckie z lat 1802–1804 czerpały wiele z doświadczeń uniwersytetu w Getyndze oraz polskiej Komisji Edukacji Narodowej. Nadawały one uczelniom samorządność oraz prawo wyboru władz. Najważniejszym zadaniem uniwersytetów miało być nie tyle rozwijanie nauki co kształcenie pracowników służby państwowej, w tym również nauczycieli. W ciągu XIX w. niemiecki model uniwersytetu będzie skupiał uwagę ludzi nauki i liberalnych polityków. Lata odwilży politycznej po przegranej wojnie krymskiej, stworzyły lepszy klimat wokół nauki, którego wyrazem była względnie nowoczesna ustawa z 1863 r., nadająca uniwersytetom dość szeroką autonomię. Utraciły ją jednak w 1884 r. gdy w polityce wewnętrznej Rosji wziął górę kurs reakcyjny¹⁴⁷.

Organizacja oraz swego rodzaju filozofia bądź teoria uniwersytetu, którą zwykle wiąże się z koncepcją W. Humboldta, była w gruncie rzeczy syntezą dorobku niemieckiej myśli oświeceniowej i romantycznej, której wyrazicielami byli profesorowie uniwersytetów w Halle, Getyndze, Jenie i Heidelbergu. Nie bez znaczenia były też doświadczenia nowożytnej nauki europejskiej, sięgającej czasów Mikołaja Kopernika, które pouczyły, że wolność dochodzenia do prawdy jest warunkiem postępu naukowego. Wolności akademickie, z jakich korzy-

¹⁴⁶ Cyt. za Jerzym Michalskim, *Historia nauki polskiej* pod red. B. Suchodolskiego Tom III 1795–1862, Wrocław 1977, s. 52.

¹⁴⁷ O nowoczesną koncepcję rosyjskiego uniwersytetu toczyły się ostre spory pomiędzy znaczną częścią profesury a władzą państwową. Trwała ona aż do upadku caratu w 1917 r. Wiele uwagi temu problemowi poświęcili amerykańscy historycy, głównie: J.T. Flynn (*The university reform of tsar Alexander I 1802-1834*, Washington D.C. 1988), A. Vusinich (*Science in Russian culture. A history*, Stanford 1963 oraz *Science in Russian culture 1861-1917*, Stanford 1970), S.D. Kassow (*Students, professors and the state in tsarist Russia*, Berkeley 1989). Znacznym wzbogaceniem dotychczasowej wiedzy o rosyjskich uniwersytetach jest obszerne, źródłowe dzieło J. Schiller, *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863-1917*, Warszawa 2008.

stał uniwersytet dotyczyły tylko sfery badań, nauczania i uczenia się, ale nie obejmowały życia pozauniwersyteckiego, na przykład polityki. W sprawach politycznych władze państwowe nie okazywały żadnej tolerancji, zabraniając w końcu XIX w. głoszenie zasad socjaldemokracji jako sprzecznych z zajmowaniem stanowiska nauczyciela akademickiego.

Jednym z ważniejszych osiągnięć niemieckich uniwersytetów było stworzenie oryginalnego systemu kształcenia kadr naukowych, któremu nauka niemiecka zawdzięczała swój rozkwit. Już niektórzy studenci, a także doktoranci mieli możliwość uczestniczenia w pracach badawczych prowadzonych przez profesora. Właściwą drogę do kariery naukowej otwierała dopiero habilitacja, umożliwiająca prowadzenie wykładów w charakterze docentów prywatnych. Spośród nich rekrutowano przyszłych profesorów. System ten, pisze Stefan Amsterdamski, powiązał ściśle „nauczanie z wdrażaniem do kariery badawczej oraz stworzył podstawy do zastąpienia osiemnastowiecznego wzorca uczonego amatora pracującego indywidualnie, przez uczonego, który obrał sobie badania naukowe za zawód i który pracuje wspólnie ze swymi uczniami”¹⁴⁸. System ten określane często pogardliwie mianem „feudalnego” był naśladowany w innych krajach.

Odmienne były losy francuskich uniwersytetów. Jako instytucje chylące się ku upadkowi zostały rozwiązane przez władze rewolucyjne w 1795 r. Napoleon, tworząc nową organizację szkolnictwa nie zamierzał ich restaurować. W 1808 r. utworzył centralną władzę oświatową z siedzibą w Paryżu, którą nazwał Uniwersytem Cesarskim, później – Uniwersytem Francji. Na jego czele stał „wielki mistrz”, który z czasem sprawował funkcje ministra oświaty. Zamiast uniwersytetów powstały odrębne fakultety zlokalizowane w większych miastach Francji, kształcące przeważnie w jednej dziedzinie nauki. Największym ośrodkiem kształcenia i badań naukowych był Paryż, w którym skupiała się francuska elita intelektualna. Nowe uczelnie nie cieszyły się jednak takim zakresem swobód akademickich, jaki miały wszechnice niemieckie. Wyjątek stanowiło College de France, uczelnia dostępna dla wszystkich żądanych wiedzy, która zachowała wolność nauczania i wolność badania. Szczególną rolę w kształceniu kadr specjalistycznych dla różnych dziedzin gospodarki, a także dla nauki i kultury, odgrywały tzw. wielkie szkoły, o których już wspomniano w niniejszym artykule. Nauka rozwijała się również w różnych uczelniach technicznych oraz instytutach badawczych. Pod względem ilości odkryć naukowych oraz nowych osiągnięć techniki, Francja nie posiadająca przez

¹⁴⁸ S. Amsterdamski, *Tendencje rozwoju nauki w II połowie XIX wieku* [w:] B. Suchodolski (red.), *Historia nauki polskiej, Tom IV 1863–1918*. Część III, Wrocław 1987, s. 28. Miarą prestiżu nauki niemieckiej była liczba nagród Nobla przyznanych w latach 1901–1914. Nagrody otrzymało 14 Niemców, 8 Francuzów, 5 Anglików, 4 Holendrów, 3 Szwedów, 2 Rosjan i 1 Amerykanin. Tamże.

długi czas uniwersytetów, podobnych do niemieckich, zajmowała przodującą pozycję w Europie.

Pod koniec XIX w. we Francji dojrzewała myśl nowej organizacji szkolnictwa wyższego, która miała zaowocować utworzeniem uniwersytetów. Jednym z autorów tego rodzaju pomysłu był Victor Cousin, który dowodził, że odrębne fakultety nie gwarantują dobrego wykształcenia, gdyż medycyna nie znajduje wsparcia w naukach przyrodniczych, a prawo – w naukach humanistycznych. Ponadto małe ośrodki, w których funkcjonują fakultety, tylko w niewielkim stopniu przyczyniają się do kulturalnego rozwoju francuskiej prowincji, gdyż nie zatrzymują u siebie utalentowanej młodzieży. Taką kulturotwórczą rolę mogą, jego zdaniem, odegrać tylko uniwersytety¹⁴⁹. Za twórcę nowej polityki naukowej, która doprowadziła do odrodzenia się we Francji uniwersytetów uchodzi Louis Liard (1846–1917) kierujący przez wiele lat departamentem szkolnictwa wyższego w resorcie oświaty. Był wybitnym znawcą szkolnictwa wyższego, zwłaszcza teorii uniwersytetu, autorem dwutomowej *L'enseignement supérieur en France 1789–1893* (Paris 1888–1894). Już w 1890 r. przedstawił projekt utworzenia sześciu uniwersytetów prowincjonalnych, ale parlament uznał go za niedojrzały. Zmodernizował studia w fakultetach medycznych, wprowadzając obowiązkowy rok wstępny wypełniony nauką przedmiotów przyrodniczych. Zakładał liczne instytuty techniczne zajmujące się naukami stosowanymi¹⁵⁰.

W 1896 r. drogą prostego połączenia fakultetów działających w poszczególnych okręgach szkolnych powstało 16 uniwersytetów. Ich rektorzy, mianowani przez ministra oświaty, sprawowali nadal nadzór nad szkołami niższych stopni. Nowe uniwersytety miały bardzo ograniczony zakres autonomii, sprowadzający się do niektórych spraw finansowych. Podlegały one ścisłemu nadzorowi władz państwowych. Podobnie jak w Niemczech wszystkie były monopolistyczną własnością państwa. Mimo, że ustawa Falloux z 1850 r. wprowadzała wolność nauczania, a ustawa z 1875 r. mówiła, że każdy Francuz, który ukończył 25 lat i nie został pozbawiony praw obywatelskich, może założyć szkołę wyższą, władze nie zezwalały na zakładanie prywatnych uniwersytetów. Prywatne uczelnie katolickie mogły funkcjonować tylko jako „instytuty katolickie”, czego przykładem jest paryski Institut Catholique, kształcący w 1914 r. 715 studentów¹⁵¹.

W odróżnieniu od uniwersytetów niemieckich i francuskich wszystkie uniwersytety angielskie, zarówno te najstarsze, jak i powstałe w XIX wieku nie były instytucjami państwowymi. Do 1832 r. Anglia z Walią, bez Szkocji i Irlandii

¹⁴⁹ A. D. C. P e t e r s o n, *A hundred years...* s. 211–212.

¹⁵⁰ W. A. B r u n e a u, *Science, opportunisme, politique. Deux perspectives sur Louis Liard et la rénovation de l'enseignement supérieur français 1884–1902* [w:] W. F r i j h o f f (red.), *The supply of schooling...*, s. 277–283.

¹⁵¹ W. D. H a l l s, *Society, schools and progress in France...*, s. 139–140.

Północnej, miała tylko dwa uniwersytety (Cambridge i Oxford), podczas gdy Niemcy miały ich 12. Stare uniwersytety uchodziły w początkach XIX w. za zafowane tak pod względem naukowym, jak i organizacyjnym. Dość długo nie brały większego udziału w rozwijaniu nauk ścisłych i przyrodniczych. Również poziom kształcenia był oceniany jako niski. Były federacjami poszczególnych kolegiów, których warunki materialne, zwykle bardzo dobre, były jednak zróżnicowane. Przełożeni kolegiów, przeważnie starsi profesorowie mieli władzę niemal nieograniczoną. Podziału na wydziały, jak na miało miejsce na Kontynencie, uniwersytety angielskie jeszcze nie znały. Były one wyłączną domeną Kościoła anglikańskiego. Dysydenci, katolicy i żydzi nie mogli tam studiować. Wyróżniały się w całej Europie tym, że miały charakter „rezydencjonalny” i „kolegiacki”, a więc bardzo kosztowny. Student mieszkał w kolegium obok swoich profesorów, z którymi na ogół utrzymywał bliskie kontakty. Miał też indywidualnego nauczyciela w postaci tutora. Były to niewątpliwe zalety omawianych uniwersytetów. Rozwijały one przede wszystkim studia klasyczne oraz matematyczne, mniej dbając o nauki przyrodnicze i medycynę. Nauki te rozwijały się przede wszystkim w uniwersytetach szkockich¹⁵².

Od początku XIX w. narastała krytyka starych uniwersytetów oraz całej organizacji nauki angielskiej, która, zdaniem wielu przedstawicieli klasy średniej nie odpowiada nowym potrzebom, a ponadto pozostaje w tyle za nauką francuską czy niemiecką. Ten ostatni zarzut dotyczył nie tylko przyrodoznawstwa, lecz i nauk historycznych oraz filologicznych, które, zdaniem krytyków, mają w Anglii znacznie niższy poziom niż w Niemczech. Najwięcej głosów krytycznych publikował liberalny „Edinburgh Review” oraz wymieniany w niniejszym artykule „Quarterly Journal of Education”¹⁵³. Pojawiały się głosy domagające się potraktowania nauk ścisłych jako ważnych składników wykształcenia ogólnego¹⁵⁴. Zaniepokojenie budził też stan nauki angielskiej, w szczególności nauk ścisłych i przyrodniczych. W 1830 r. profesor matematyki w Cambridge Charles Babbage (1792–1871) alarmował opinię publiczną z pewną przesadą, że od cza-

¹⁵² Szkockie uniwersytety dostarczały Anglii lekarzy i przyrodników. W 1875 r. na 3241 uprawiających praktykę lekarską w Anglii aż 2829 było absolwentami szkockich uniwersytetów. Ich wychowankami byli też wybitni uczeni jak np. fizycy Clerk Maxwell i William Thompson (lord Kelvin). W.G. Roderick, *The emergence of a scientific society in England 1800–1969*, s. 11; J. Scotland, *The history of scottish education. v.I: From the beginning to 1872*, s. 333.

¹⁵³ Krytyczne opinie wyrażane przez te pisma omawia szczegółowo B. Simon, *The two nations...*, s. 84–94.

¹⁵⁴ Por. E.W. Brayley, *The utility of knowledge of nature considered with reference to the introduction of instruction in the physical sciences into the general education of youth*, London 1831; W. Whewell, *Thought on the study of mathematics as a part of a liberal education*, Cambridge 1835. Na temat nauk ścisłych jako ważnych składników wykształcenia ogólnego wypowiadali się m.in. Michael Faraday, John Tyndall i Charles Daubeny. Por. *Lectures of education delivered at the Royal Institution of Great Britain*, London 1855.

sów Newtona poziom matematyki i fizyki systematycznie się obniża, a winę za ten stan rzeczy ponosi między innymi istniejące od 1660 r. Royal Society. Wysoko oceniał naukę niemiecką, francuską i skandynawską¹⁵⁵. Dwadzieścia jeden lat później ten sam autor znów atakował Royal Society, że na 800 jego członków ogromna większość nie ma pojęcia o nauce. Ubolewał, że uczeni uprawiający nauki ścisłe rzadko są należycie doceniani, a dość często są nawet dyskryminowani. Świadczyć o tym miały nieliczne przypadki nadania im przez królową Wiktorię tytułów szlacheckich. Narzekał też, że język angielski nie zna nawet terminu określającego zawód uczonego, co zmusza do używania francuskiego terminu *savant*¹⁵⁶. Dodajmy, że we wczesnym okresie wiktoriańskim intelektualści byli określani mianem *men of letters*, *literary men* bądź *cultivators of science*¹⁵⁷. W 1851 r. William Whewell – profesor Trinity College w Cambridge, matematyk i filozof nauki, także jej historyk zaproponował termin *scientists* na określenie naukowców zajmujących się naukami ścisłymi i przyrodniczymi¹⁵⁸. Termin ten rychło zyskał powszechną akceptację.

Przez dłuższy czas nauki ścisłe, z wyjątkiem matematyki, rozwijały się głównie poza uniwersytetami. Uprawiane były na przykład w Royal Institution, założonej w 1799 r. w Londynie przez znanego uczonego i filantropa Benjamina Thompsona (późniejszego hrabiego Rumforda), której zadaniem było upowszechnianie wiedzy oraz przeprowadzanie doświadczeń mających na celu ukazanie możliwości zastosowań nauki do praktycznych potrzeb. Instytucja ta szybko przekształciła się w ważne centrum badawcze. W 1801 r. jej kierownictwo objął bardzo młody fizyk i chemik Humphry Davy (1778–1829), autor wielu odkryć naukowych oraz konstruktor bezpiecznej lampy górniczej. W 1810 r. w uznaniu wielkich zasług naukowych mocą ustawy parlamentarnej została przekształcona w instytucję publiczną i otrzymała nazwę The Royal Institution of Great Britain. Jej zadaniem było od tej pory rozwijanie chemii, odkrywanie możliwości wykorzystania bogactw naturalnych, wpływanie na modernizację rzemiosła i przemysłu oraz popularyzowanie wiedzy użytecznej. Pracowało tam wielu wybitnych odkrywców i wynalazców, jak na przykład następca Davy’ego John Dalton oraz Michael Faraday – samouk, były uczeń introligatorski, zatrudniony w 1813 r. w charakterze laboranta, który dzięki rzadkim zdolnościom i pracowitości rychło został profesorem i członkiem Royal Society¹⁵⁹.

¹⁵⁵ Ch. B a b b a g e, *Reflections on the decline of science in England and on some of its causes*, London 1830, s. 2–40.

¹⁵⁶ Ch. B a b b a g e, *The Exposition of 1851 or views of the industry, the science and the government of England*, London 1851, s. 133–175.

¹⁵⁷ T. W. H e y c k, *The transformation of intellectual life in Victorian England*, London 1982, s. 15.

¹⁵⁸ W. W h e w e l l, *The general bearing of the great Exhibition on the progress of art. and science. Inaugural lecture. November 26, 1851*, s. 15.

¹⁵⁹ W.G. R o d e r i c k, *op. cit.*, s. 16–18.; J. W. A d a m s o n, *English education....* s. 390.

Ważnymi ośrodkami naukowymi były również dwie państwowe uczelnie londyńskie – Szkoła Chemii (Royal School of Chemistry) założona w 1845 r. oraz Szkoła Górnicza (Royal School of Mines) otwarta w 1851 r. Uczelnie te czerpały wzory z uniwersytetów niemieckich, zajmowały się nie tylko kształceniem, lecz i prowadzeniem badań naukowych. Połączone w 1853 r. w jedną instytucję pod nazwą Metropolitan School of Science Applied to Mining and the Arts, stanowiły przez dość długi czas pionierski ośrodek badań i upowszechniania osiągnięć nauk ścisłych m.in. za pomocą publicznych odczytów. Profesorami tej szkoły było wielu wybitnych przyrodników, jak na przykład Thomas Henry Huxley, John Tyndall oraz Lyon Playfair, który wcześniej studiował w Giessen i uzyskał tam stopień doktora pod kierunkiem sławnego chemika J.Liebiga¹⁶⁰.

Największym ośrodkiem nauki i kultury był Londyn. Działy tu liczne instytucje i towarzystwa naukowe, muzea i biblioteki. Już w 1754 r. powstało Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce in Great Britain, które zajmowało się popularyzowaniem estetyki wyrobów przemysłowych i rzemieślniczych oraz ich oceną i nagradzaniem. W 1758 r. miało już 708 członków¹⁶¹. Opublikowany w 1874 r. obszerny informator (liczący ponad 300 stron) o instytucjach naukowych działających w ówczesnym Londynie wymienia m.in. The British Association for the Advancement of Science, powstała w 1831 r. z inicjatywy wybitnego fizyka Davida Brewstera, Society of Civil Engineers założone w 1771 r., The Chemical Society (w 1841) oraz The Royal Geographical Society. Autor pisze o szczególnych wyróżnieniach geografów przez panujących, popierając swoją opinię licznymi przykładami. Mniej szczęścia miał, jego zdaniem, Sir Paul Edmund Strzelecki, który całe swoje życie poświęcił czystej nauce. Chodzi tu o hr Pawła Edmunda Strzeleckiego (1797–1873), podróżnika i odkrywcę, uczestnika powstania listopadowego, od 1831 r. przebywającego na emigracji. Prowadził on badania w Australii i Tasmanii, odkrywając m.in. złoto i miedź. W 1845 r. opublikował w Londynie dwie cenne prace: *Physical geography of New South Wales i Van Diemen's Land* (Tasmania – JM). W tymże roku otrzymał obywatelstwo brytyjskie, ale dopiero w 1853 r. został członkiem Królewskiego Towarzystwa Geograficznego oraz Royal Society. Za swoją ciężką pracę, pisze autor, ten wybitny badacz nie otrzymał ani pensa. Dano mu do zrozumienia, „że w tym kraju i w tym okresie, nauka, podobnie jak cnota jest nagrodą samą w sobie”¹⁶².

Ważnym wydarzeniem, które zachwiało monopolem starych uniwersytetów było otwarcie w 1828 r. w Londynie nowych szkół wyższych – University

¹⁶⁰ M. A r g l e s, *South Kensington to Robbins. An account of English technical and scientific education since 1851*, London 1964, s. 51; B. H. B e c k e r, *Scientific London*, London 1874, s. 183–187.

¹⁶¹ H.T. W o o d, *A history of the Royal Society of Arts*, London 1913, s. 6–27.

¹⁶² B. H. B e c k e r, *Scientific London*, s. 329–331.

College (1828 r.) i King's College (1829), które po połączeniu w 1836 r. otrzymały status uniwersytetu – University of London. Była to uczelnia utrzymywana ze środków prywatnych. Dbała o nauki humanistyczne, społeczne, ścisłe i przyrodnicze, o medycynę i inżynierię. Czerpała wzory z uniwersytetów szkockich i niemieckich. W odróżnieniu od Cambridge i Oxfordu nie wprowadziła systemu kolegiackiego, co znacznie obniżało koszty studiowania. Miejsce tutorów zajęli profesorowie, którzy prowadzili systematyczne wykłady. Oprócz studentów wymienionych wyżej kolegów, Uniwersytet Londyński zajmował się na niemal masową skalę egzaminowaniem kandydatów pragnących uzyskać potwierdzenie swojego wykształcenia w zakresie zbliżonym do kontynentalnej matury, oraz nadawaniem stopni uniwersyteckich, głównie bakałarza nie tylko własnym studentom, lecz i różnego rodzaju eksternistom. Od 1859 r. zaczął nadawać stopnie bakałarza z zakresu matematyki, fizyki i chemii¹⁶³.

W 1832 r. z inicjatywy Kościoła Anglikańskiego powstała nowa uczelnia – Durham University, która miała służyć potrzebom edukacyjnym Północnej Anglii, ale nie odegrała większej roli w nauce. W drugiej połowie XIX w. powstało kilka nowych szkół wyższych typu uniwersyteckiego ufundowanych głównie przez sfery kupiecko-przemysłowe. W 1851 r. powstało w Manchesterze Owens College założone przez Johna Owensa, który zbił fortunę na handlu bawełną. Wielki wpływ na rozwój tej uczelni wywarł Henry Enfield Roscoe (1833–1915), wybitny chemik, absolwent uniwersytetu w Heidelbergu, uczeń i współpracownik Roberta Bunsena. Wprowadził on do uczelni ducha niemieckiej „Wissenschaft”, rozwijając oryginalne badania naukowe. Był zarazem konsultantem, z którego rad korzystał wielki przemysł. Przestrzegał jednak przemysłowców by nie oczekiwali od uczonych zbyt wiele, gdyż pierwszym zadaniem nauki jest poszukiwanie nowych prawd, a nie zaspokajanie potrzeb przemysłu. Najlepszym sposobem kształcenia w szkołach wyższych jest wciąganie studentów do oryginalnych badań naukowych, które mają m.in. tę zaletę, że wyzwalają młode umysły od presji autorytetów. Od 1862 r. wygłaszał popularne odczyty, na które przychodziły liczne rzesze słuchaczy, głównie robotnicy¹⁶⁴. Za zasługi na polu nauki otrzymał tytuł szlachecki. W 1880 r. omawiane kolegium zostało przekształcone w Victoria University. W jego skład weszły University College w Liverpool (1884) i Yorkshire College w Leeds (1887). W początkach XX stulecia otrzymały status samodzielnych uniwersytetów – w Liverpool w 1903 r. i w Leeds w 1904. Podobne kolegium założone w Bristolu w 1876 r. zostało przekształcone w uniwersytet w 1909 r.

¹⁶³ W.G. Roderick, *op. cit.*, s. 21; T. L. Jarman, *Landmarks.....*, 270–271; N. A. J e p s o n, *The beginnings of English university adult education. Policy and progress*, London 1973. s. 13.

¹⁶⁴ H.E. R o s c o e, *Original research as a mean of education [w:] Essays and addresses by professors and lecturers of the Owens College*, Manchester-London 1874, s. 23–25. Tegoż: *The life and experiences of Sir Henry Enfield Roscoe*, London 1906.

W 1900 r. powstał uniwersytet w Birmingham, a w 1905 r. w Sheffield. Wszystkie nowe uniwersytety powstały w większych centrach przemysłowych. Pod koniec XIX w. mogły już korzystać z dotacji państwowych. W 1893 r. w wyniku połączenia trzech kolegiów (Aberystwyth, Bangor i Cardiff) powstał federalny University of Wales¹⁶⁵.

Międzynarodowa wystawa przemysłowa zorganizowana w Londynie w 1851 r., unaoczniała zacofanie Anglii w niektórych dziedzinach wytwórczości przemysłowej oraz niedostateczny rozwój nauki i techniki a także szkolnictwa, zwłaszcza zawodowego. Stanowiła ona niejako punkt zwrotny w brytyjskiej polityce naukowej i oświatowej. Profesor W. Whewell nazwał ją „Wielkim Uniwersytetem”, który przekonał Anglików, że nadeszły czasy, w których teoria naukowa wyprzedza wszelkie rozwiązania praktyczne¹⁶⁶. O konieczności rozbudowy instytucji naukowych i technicznych wypowiadało się wówczas wielu uczonych m.in. cytowany wcześniej Ch. Babbage, L Playfair i inni. Anonimowy autor broszury z 1851 r. pt. *The public right to the universities*, występujący pod kryptonimem „University man”, przekonywał, że władze państwowe mają prawo do wpływania na uniwersytety i do wprowadzania pewnych zmian, zwłaszcza jeśli leżą one w interesie społeczeństwa¹⁶⁷.

Wyrazem państwowej ingerencji były dwie ustawy parlamentarne z 1854 i 1856 r. Pierwsza dotyczyła uniwersytetu w Oxfordzie, druga – w Cambridge. Ustawy te znosiły dyskryminację wyznaniową, dopuszczając do studiów przedstawicieli różnych wyznań., nakazywały prowadzenie wykładów w języku angielskim, a nie po łacinie, a także poszerzenie kierunków studiów. m.in. o nauki ścisłe¹⁶⁸. W latach następnych umocniła się rola profesorów uniwersyteckich, ograniczona została władza przełożonych kolegiów. Pojawiły się wykłady „ponadkolegialne”, przeznaczone dla studiujących w różnych kolegiach. Zaczęły powstawać katedry nauk ścisłych i przyrodniczych, a za nimi dobrze wyposażone laboratoria naukowe. W 1875 r. powstała w Cambridge pierwsza katedra inżynierii. Należy dodać, że w Cambridge istniała od dawna silna szkoła matematyczna, którą reprezentował m.in. W. Whewell. W 1851 r. zaczęto nadawać stopnie bakałarza z nauk przyrodniczych. W uniwersytecie oxfordzkim powsta-

¹⁶⁵ W Szkocji działały stare uniwersytety, wyróżniające się wysokim poziomem kształcenia w wielu dyscyplinach naukowych. Były one zlokalizowane w St. Andrews, Aberdeen, Edynburg i Glasgow

¹⁶⁶ W. Whewell, *The general bearing of the Great Exhibition...* s. 3–16.

¹⁶⁷ W. H.G. Armytage, *Civic universities. Aspects of a British tradition*, London 1955, s. 211–213; E. Ashby, *Technology and academics. An essay on universities and the scientific revolution*, London 1963, s. 13–32.

¹⁶⁸ B. Simon, *The two nations...* s. 290–299; M. McLean, *Higher education in the United Kingdom into the 1990s: shopping mall or reconciliation with Europe?*, „European Journal of Education” 1990 nr 2.

ła w 1850 r. Oxford Honour School in Natural Science. Sprzyjający klimat dla nauk przyrodniczych tworzyli tam od dawna znani uczeni jak profesor mineralogii William Buckland oraz profesor chemii i botaniki Charles Daubeny i Charles Lyell – profesor geologii¹⁶⁹.

Zmiany, jakie dokonywały się w starych uniwersytetach były w dużej mierze następstwem ruchu intelektualnego, rozwijanego wśród części profesorów, który doprowadził zarówno do modernizacji tych uczelni, jak i określenia modelu uniwersytetu angielskiego i jego miejsca w kulturze narodowej. Ważną rolę odegrał też tzw. ruch oxfordzki, zapoczątkowany w latach trzydziestych XIX w., słynący z gorących polemik filozoficznych, teologicznych i pedagogicznych, w których szczególną rolę odegrali – Thomas Arnold z Rugby, znany nam już reformator „szkół publicznych” oraz John Henry Newman (1800–1890), który w 1845 r. przeszedł na katolicyzm, a kilkadziesiąt lat później został kardynałem (1879). Ten utalentowany pisarz, filozof i teolog usiłował pogodzić oxfordzkie pojmowanie kultury z intelektualnym autorytetem Kościoła katolickiego. Zadaniem uniwersytetu jest, wedle niego zapewnianie wykształcenia ogólnego oraz wychowanie gentlemana w oparciu o kulturę klasyczną. Badania naukowe są mniej ważne. Uniwersytet powinien nie tylko kształcić, lecz i wychowywać. Edukacja jest dobra sama w sobie, podobnie jak dobre dla człowieka jest zdrowie. W swoim odczycie wygłoszonym w 1852 r. z okazji inauguracji katolickiego uniwersytetu w Dublinie (*On the scope and nature of university education*) określał uniwersytet jako „miejsce nauczania wiedzy ogólnej” i raczej upowszechniania nauki niż jej rozwijania¹⁷⁰. Odczyt ten wraz z kolejnymi, wygłoszonymi w 1858 r. pt. *Lectures and essays on university subjects*, złożyły się na bardzo popularną książkę zatytułowaną *The idea of a university*. Dodajmy, że Newman był jednym z głównych twórców i rektorem uniwersytetu w Dublinie. Starał się o zapewnienie uczelni wysokiego poziomu przez odpowiedni dobór wykładowców m.in. Anglików i Szkotów. Uczelnia miała służyć wszystkim brytyjskim katolikom, a nie tylko Irlandczykom. Gdy jego koncepcja uniwersytetu spotkała się z oporem, zrezygnował w 1858 r. z funkcji rektora i na zawsze opuścił Irlandię¹⁷¹.

BADANIA NAD SYSTEMAMI SZKOLNYMI

Zainteresowanie polityką oświatową oraz organizacją szkolnictwa w różnych krajach europejskich rosło w Anglii wraz z rozbudową i modernizacją własnego systemu edukacyjnego. W 1894 r. w Departamencie Edukacji (Education Department) został utworzony swego rodzaju instytut ba-

¹⁶⁹ M. S a n d e r s o n, *The universities in the nineteenth century*, London 1975, s. 26–69.

¹⁷⁰ Cyt. za T.W. H e y c k, *The transformation of intellectual life...* s. 69.

¹⁷¹ W. A. M c C l e l a n d, *English roman catholics and higher education 1830–1903*, Oxford 1973, s. 124–170..

dawczy pod nazwą *The Office of Special Enquiries and Reports*, który miał dostarczać władzom niezbędnych informacji o szkolnictwie, swoimi raportami, wolnymi od nadmiaru statystyk i doktrynerstwa, pomagać pracownikom oświaty. Do jego zadań miało też należeć wskazywanie co z angielskich tradycji wychowawczych jest już przestarzałe, a co zasługuje na podtrzymanie we współczesnej praktyce edukacyjnej¹⁷². Na jego czele stanął Michael Sadler (1861–1943) późniejszy profesor University of Manchester, właściwy twórca pedagogiki porównawczej w Anglii, wyróżniony za swoje osiągnięcia tytułem szlacheckim. Zatrudnił on całą grupę uzdolnionych królewskich inspektorów szkolnych, powierzając im prowadzenie badań nad funkcjonowaniem szkolnictwa w Anglii oraz w innych krajach. Wyniki tych badań, opublikowane w postaci kilkunastu tomów, przeważnie rzetelnych rozpraw naukowych stanowią cenny dorobek angielskiej komparatystyki z przełomu XIX i XX wieku. Wśród zatrudnionych przez Sadlera był wyróżniający się sprawnością organizacyjną i bardzo trudnym charakterem Robert Morant, który zostawszy w 1902 r. przewodniczącym nowopowołanej Board of Education, czyli ministrem oświaty w rządzie A.J. Balfoura, rychło sprowokował rezygnację Sadlera z kierowniczego stanowiska.

Od 1896 r. zaczęły się ukazywać raporty w ramach nowej serii wydawniczej *Special reports on educational subjects*. Na tom I składała się praca R. Moranta *French systems of higher primary schools*. Tom II stanowiło opracowanie Sadlera *Realschulen in Berlin and their bearing on modern secondary and commercial education*, a tom III *National organization of education in Switzerland* autorstwa Moranta. Następne publikacje to m.in. książka Sadlera *Problems in Prussian secondary education for boys, with special reference to similar questions in England* oraz Jamesa Bakera *Report on technical and commercial education in East Prussia, Poland, Galicia, Silesia and Bohemia*. Ogółem ukazało się 28 tomów *Raportów*, z czego znaczna część była przygotowana z inspiracji i pod naukowym kierunkiem Sadlera. Niektóre tomy miały po kilku autorów. Był to pierwszy w Anglii ośrodek badań pedagogicznych, finansowany przez skarb państwa, obejmujący swoimi dociekaniem głównie pedagogikę porównawczą wraz z historią wychowania, z czasem – również psychologię. W omawianym okresie w uniwersytetach angielskich katedr pedagogiki jeszcze nie było. Wyjątek stanowiły dwa uniwersytety szkockie (St Andrews i Edynburg), które takie katedry powołały już w 1876 r.

Szczególną wartość zarówno w warstwie narracyjno-informacyjnej jak i interpretacyjnej ma raport opublikowany w 1909 r. jako 23 tom omawianej serii poświęcony analizie polityki oświatowej, organizacji szkolnictwa oraz jego

¹⁷² W. Taylor, *The organization of educational research in the United Kingdom* [w:] W. Taylor (red.), *Research perspectives in education*, London 1973, s. 4.

funkcjonowania w Rosji¹⁷³. Jego autorem był Thomas Darligton (1864–1908) królewski inspektor szkolny od 1896 r., gruntownie wykształcony humanista, władający biegle wieloma językami obcymi, któremu Sadler zaproponował w 1899 r. studia nad systemem edukacyjnym Rosji w porównaniu z systemem angielskim. Po zaznajomieniu się z dostępną literaturą przedmiotu oraz doskonałym opanowaniu języka rosyjskiego udał się w 1901 do Rosji celem przeprowadzenia odpowiednich badań. Pogłębił je podczas drugiego pobytu w państwie carów w 1903 r. Dzieło Darlingtona, liczące 570 stron druku, bez wstępu i obszernych aneksów, zawiera historyczny szkic rozwoju rosyjskiej oświaty oraz analizę wszystkich niemal ogniw systemu szkolnego, zwłaszcza średniego i wyższego. Autor spogląda na politykę oświatową oraz szkolnictwo oczyma życzliwego obserwatora, konfrontując często opisywane fakty i zjawiska z doświadczeniem Anglii. Wiele uwagi poświęca też polskim tradycjom edukacyjnym oraz losom szkolnictwa w Królestwie Polskim i na Kresach po 1863 r. Zwraca uwagę na szczególną rolę państwa w rozwijaniu szkolnictwa rosyjskiego (w odróżnieniu od Anglii) oraz na ograniczanie oddolnych inicjatyw oświatowych przez biurokrację państwową¹⁷⁴. Omawiana publikacja służyła przez kilka dziesięcioleci nie tylko jako cenne źródło do dziejów szkolnictwa rosyjskiego, lecz i jako wzór godny naśladowania przez współczesnych komparatystów.

W 1903 r. ujawniły się głębokie różnice poglądów na rolę i zadania prac badawczych pomiędzy M. Sadlerem, a jego byłym podwładnym R. Morantem, obecnie przewodniczącym Board of Education. Dzięki dociekliwości prof. W. Taylora, zasłużonego koordynatora zespołowych badań pedagogicznych, który dotarł do dokumentów archiwalnych, wiemy jaka była przyczyna rezygnacji Sadlera z funkcji kierownika zespołu badawczego. W piśmie do Moranta opowiedział się wyraźnie za niezależnością badań naukowych. „Aby praca naukowa w dziedzinie badań pedagogicznych mogła być odkrywczą i owocną, musi być intelektualnie niezależna. Ci, którzy się w nią angażują muszą mieć prawo do wygłaszania ocen, które w ich przekonaniu są prawdziwe¹⁷⁵. Otrzymałszy od Moranta odpowiedź, zawierającą stwierdzenie, że badania muszą być prowadzone pod nadzorem Board of Education, w maju 1903 r. Sadler zrezygnował z funkcji kierowniczej¹⁷⁶. Nadal jednak ukazywały się ko-

¹⁷³ Board of Education. Special reports on educational subjects. Volume 23. *Education in Russia. Presented to both Houses of Parliament by command of His Majesty*, London 1909.

¹⁷⁴ Zawartość książki Darlingtona oraz jej wartość poznawcza została szczegółowo omówiona w zbiorze referatów: J. T o m i a k (red.), *Thomas Darlington's report on education in Russia..* Por. też: J. Miąso, *Szkolnictwo carskiej Rosji w świetle historiografii amerykańskiej i brytyjskiej...*

¹⁷⁵ W. T a y l o r, *op. cit.* s. 4–5.

¹⁷⁶ Tamże, s. 5, 12, 42.

lejne tomy *Raportów*, przygotowanych wcześniej pod jego kierunkiem¹⁷⁷. W 1907 r. opublikowana została zbiorowa praca pod redakcją Sadlera, zawierająca obraz działalności szkół doksztalających (*Continuation schools in England and elsewhere*)¹⁷⁸.

Michael Sadler był organizatorem Pierwszego Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego, który obradował w Londynie w 1908 r. Jego celem była wymiana poglądów na temat roli szkoły, zwłaszcza elementarnej i średniej w wychowaniu moralnym młodych pokoleń oraz możliwości nauczania zasad moralnych w toku całego procesu dydaktycznego. Z tej okazji wydano w 1908 r. dwa opasłe tomy studiów pod redakcją M. Sadlera, obrazujących stan nauki moralnej w szkołach różnych krajów. W Anglii, pisał Sadler, społeczeństwo zaczęło pytać o rolę szkoły w wychowaniu moralnym. Niektórzy zaczęli wątpić w skuteczność religii jako środka wychowania. Dla katolików wychowanie moralne i religijne stanowią nierozzerwalną jedność. Nauczyciele byli na ogół zgodni, że nauka historii, historii literatury oraz biblii daje wiele sposobności do podsuwania wskazówek moralnych, stwierdzali zarazem, że nie są przygotowani do nauczania moralności jako osobnego przedmiotu. Część z nich uważała, że wychowanie obywatelskie powinno polegać na znajomości patriotycznych wierszy, krótkich dziejów brytyjskiego imperium oraz swoich obowiązków wobec króla i państwa. Stephen Gwynn opisując sytuację w Irlandii (*Irish education and Irish character*), zwracał uwagę, że szkoły są tam państwowe, ale kierują nimi duchowni katolicy. Dla Irlandczyków, którzy są dumni ze swej narodowości i języka, wychowanie religino-moralne jest nierozłączne z wychowaniem narodowym¹⁷⁹. Informacje na temat wychowania moralnego w kilkunastu krajach, nie tylko europejskich, wskazują, że jedynym państwem w Europie, w którym zamiast religii w szkołach publicznych nauczano laickiej moralności, była Francja. Lekcje religii zostały tam zastąpione w 1882 r. przez świecką naukę moralną¹⁸⁰. Niemieckie szkoły średnie ocenił Gustaw Spiller,

¹⁷⁷ Office of Special Enquiries and Reports przetrwał do 1936 r., ale po 1918 r. jego działalność sprowadzała się do wspierania badań psychologicznych. Od 1931 r. ukazywał się „British Journal of Educational Psychology”. W 1947 r. powstała National Foundation of Educational Research, która finansowała badania pedagogiczne w całym kraju. Por. M. Youg, *Innovation and research in education*, London 1965. Tenże autor wprowadził do nauk społecznych termin *merytokracja*. W książce pt. *The rise of the meritocracy*, wydanej w 1958 r. wskazywał na niebezpieczeństwo, do jakiego może doprowadzić oparty na selekcji system szkolny oraz nadmiar zaufania do psychometrii. Ukazywał w niej groźne widmo społeczeństwa przyszłości, w którym o wartości człowieka będzie decydował iloraz inteligencji plus wykształcenie. (IQ + Effort = Merit).

¹⁷⁸ B. S i m o n , *Education and the labour movement...*, s. 368.

¹⁷⁹ M. E. S a d l e r , *Moral instruction and training in schools. Report of an international inquiry* Vol I, London 1908, s. 25–330, 465–477..

¹⁸⁰ M. E. S a d l e r (red.), *Moral instruction and training in schools. Report of an international inquiry*. Vol. II, London 1908, s. 2 – 55.

(*Moral education in the boys' schools in Germany*), który zwrócił uwagę, że uczennice szkoły średniej w wieku 17–20 lat są traktowane jak dzieci w szkole elementarnej. W męskich gimnazjach na naukę religii przeznaczają się tylko dwie godziny tygodniowo, oczekując od niej przede wszystkim wskazówek etycznych. Pedagodzy niemieccy wierzą bowiem w moralny wpływ treści nauczania¹⁸¹.

W Kongresie Wychowania Moralnego, którego głównym organizatorem był M. Sadler, wzięło udział wielu pedagogów europejskich, a wśród nich Polacy z Warszawy – Stanisław Michalski, słynny redaktor *Poradnika dla Samouków*, Stefania Sempołowska, jedna z najbardziej popularnych działaczek oświatowych w zaborze rosyjskim oraz wybitny filozof Wincenty Lutosławski, do niedawna wykładowca w Londynie. Polacy zorganizowali w sali wystawowej Kongresu pokaz polskich publikacji z zakresu wychowania moralnego, kopie obrazów Artura Grotgera z czasów powstania styczniowego oraz obraz Jacka Malczewskiego, przedstawiający grupę polskiej młodzieży wysyłanej na Sybir. Wystawka ta została, na żądanie delegacji rosyjskiej, z polecenia Sadlera, zlikwidowana. Uczestnik Kongresu S. Michalski tak opisywał po latach wystąpienie Sempołowskiej: „W krótkim, jędrnym przemówieniu swoim powiedziała, że w ciągu 3 dni zjazdowych nie słyszeliśmy imienia Polski, choć zagadnienie Polski należy do dziedziny zagadnień moralnych. Tu przytoczyła szereg faktów ucisku kulturalnego Polski w zaborze rosyjskim (jak np. zamknięcie „Macierzy Polskiej”, co pozbawiło szkoły tysiące młodzieży itp.), podkreślając przy tym, że uciskający, krzywdząc moralnie uciskanego – i sam obniża siebie moralnie. Tu, z tego miejsca, zanosi protest pokrzywdzonego narodu przed gronem zebranych przedstawicieli narodów świata”¹⁸². Nie znamy dokładnie przebiegu Kongresu. Ze streszczeń referatów wynika, że mówcy kładli główny nacisk na wykorzystywanie lekcji wszystkich przedmiotów, nie tylko humanistycznych, do nauczania zasad moralnych. Jedyńm mówcą opowiadającym się za nauczaniem moralności niezależnej od religii był Francuz Ferdinand Buisson (1841–1932), pedagog, wolnomyśliciel, doradca J. Ferry, ego, lewicowy polityk republikański i pacyfista – laureat pokojowej nagrody Nobla w 1927 r. Opierając się na doświadczeniu Francji opowiedział się za świecką nauką moralną jako z nauką wzorowego życia obywatelskiego i społecznego¹⁸³.

¹⁸¹ Tamże, s. 216–219.

¹⁸² Stanisława Michalskiego *autobiografia i działalność oświatowa*. Oprac. H. Radlińska, I. Lepalczyk, Wrocław 1967, s. 254. Przemówienie to zostało nagrodzone burzliwymi oklaskami uczestników Kongresu. N. Gąsiorowska, *Życie i działalność Stefanii Sempołowskiej*, Warszawa 1960, s. 31.

¹⁸³ G. Spiller, *Papers on moral education communicated to the First International Moral Education Congress*, London 1908, s. 189–191; Ł. Kurdybacha, *Z dziejów licyzacji*

M. Sadler zapoczątkował szerokie badania nad systemami edukacyjnymi, tworząc swego rodzaju naukową szkołę pedagogiki porównawczej. Po drugiej wojnie światowej ta dość młoda subdyscyplina pedagogiczna zaczęła umacniać swoją pozycję w szkołach wyższych. Prężnym jej ośrodkiem stał się Institute of Education Uniwersytetu Londyńskiego. Tu zrodziła się inicjatywa powołania do życia Europejskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej, która zyskała poparcie pedagogów z różnych krajów. Opierając się na wzorach podobnej organizacji amerykańskiej Brian Homes i John A. Lauwerys opracowali statut, który został zaakceptowany na pierwszym zjeździe Towarzystwa, który obradował w Amsterdamie w dniach od 4 do 8 czerwca 1963 r. Przyjęło ono nazwę The Comparative Education Society in Europe. Do jego zadań należało m.in. stymulowanie badań naukowych oraz poprawa jakości nauczania pedagogiki porównawczej w szkołach wyższych. Wśród pierwszych członków Towarzystwa znalazło się wielu wybitnych pedagogów europejskich, nie zawsze zajmujących się komparatystyką, jak na przykład prof. Bogdan Suchodolski z Polski, Torsten Husen ze Szwecji, Maurice Debesse z Francji i Luigi Volpicelli z Włoch. Pierwszym przewodniczącym został profesor J. A. Lauwerys, a sekretarzem bliiski jego współpracownik B. Holmes. Podczas konferencji wygłoszono kilka referatów, m.in. B. Suchodolskiego (*Égalité et éducation: Problèmes, méthodes et difficultés des recherches comparées*) i T. Husena (*Social determinants of the comprehensive school*). Problematyka metodologiczna pedagogiki porównawczej została zaprezentowana w referacie autorstwa B. Holmesa z Londynu i Saula Robinsohna z Hamburga (*Relevant data in comparative education*)¹⁸⁴. Konferencja amsterdamska zapoczątkowała nowy okres rozwoju pedagogiki porównawczej w Europie Zachodniej. Ważną rolę odgrywało w niej brytyjskie środowisko naukowe, reprezentowane nie tylko przez pedagogów, lecz i socjologów, historyków, zwłaszcza historyków wychowania oraz przez politologów. Dalsze dzieje angielskiej pedagogiki porównawczej, zapoczątkowanej przez M. Arnolda i „unaukowionej” przez M. Sadlera wymagają oddzielnych badań.

oświaty II. Anglia – Stany Zjednoczone..., s. 309; G. H a s e, *Ferdinand Buisson and salvation by national education* [w:] W. F r i j h o f f (red.), *The supply of schooling...* s. 263–274.

¹⁸⁴ Por: *Proceedings of the Comparative Education Society in Europe, Comparative Education Research and the determinants of educational policy, Containing the papers read before the Society at the first General Meeting. Amsterdam 1963, [Amsterdam] 1963.*

Józef Miąso

Schooling in nineteenth – century Europe and the beginnings of comparative education in England

SUMMARY

The aim of article is the explanation of multilateral factors which influenced the development of modern educational structures in Western Europe, particularly in Prussia (later Germany), France and England. Special interest is bound to the development of new elementary schools in Prussia, France and England. Continental experience in this field have influenced England in building of public elementary schooling originated in 1870 (Forster Act).

Secondary schooling in Europe was represented by three main models: German classical Gymnasium, French lycee and English „grammar” and „public” school.

In nineteenth-century Europe and also in the United States the most popular model of an university was German university, based on Humboldt’s concept first realized in Berlin University, founded in 1810. French faculties, created by Napoleon instead of former universities didn’t play such important role in higher education and the advancement of sciences, as German universities did. The rapid development of English universities took place in the second half of nineteenth century. In 1828 and 1832 London and Durham universities were opened. Since 1851 thanks to private benevolence few new universities came into existence. In that time two old English universities (Oxford and Cambridge) were to be modernized and open for students of different religion, not Anglican only.

In whole education and science policy of English government, very important role has played a new branch of pedagogical science, which in twentieth century was described as comparative education. It was originated by Her Majesty, s Inspector Matthew Arnold (1822–1888) and Michael Sadler (1841–1943) – since 1894 director of the Office of Special Enquiries and Reports in the Education Department.