



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Miejsce szkolnictwa niepublicznego w demokratycznym społeczeństwie obywatelskim na przykładzie systemów oświatowych Polski, Austrii i Niemiec

Author: Aleksandra Malec

Citation style: Malec Aleksandra. (2006). Miejsce szkolnictwa niepublicznego w demokratycznym społeczeństwie obywatelskim na przykładzie systemów oświatowych Polski, Austrii i Niemiec. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



Uniwersytet Śląski
Wydział Nauk Społecznych

Aleksandra Malec

Miejsce szkolnictwa niepublicznego
w demokratycznym społeczeństwie obywatelskim
na przykładzie systemów oświatowych Polski, Austrii i Niemiec

Rozprawa doktorska
opracowana pod kierunkiem
Prof. dra hab. Jacka Wodza

Katowice 2006

SPIS TREŚCI

WSTĘP	3
Rozdział pierwszy:	
IDEA SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO	9
Rozdział drugi:	
KSZTAŁTOWANIE SIĘ POJĘCIA SYSTEMU OŚWIATOWEGO	29
Rozdział trzeci	
METODA, JĘZYK, NARZĘDZIA	
I TECHNIKI BADAWCZE ANALIZY PORÓWNAWCZEJ	64
Rozdział czwarty	
PAŃSTWOWE SYSTEMY EDUKACYJNE W POLSCE, AUSTRII	
I NIEMCZECH	71
Rozdział piąty	
SZKOLNICTWO NIEPUBLICZNE, EDUKACJA ALTERNATYWNA:	
ANALIZA PORÓWNAWCZA	191
Szkolnictwo alternatywne w Europie	
Szkolnictwo niepubliczne w Polsce, Austrii i Niemczech	
Kontekst historyczny, kulturowy, polityczny i ekonomiczny powstania i funkcjonowania tych systemów	
Funkcja oświaty niepublicznej, jej misja i odbiór społeczny	
Dane statystyczne	
ZAKOŃCZENIE	271
Bibliografia	284

WSTĘP

Rozważania nad skutecznością systemów edukacyjnych, jakością usług placówek oświatowych, powszechnością, drożnością i ustawicznością kształcenia prowadzą od lat teoretycy i praktycy dydaktyczni, pedagodzy, nauczyciele, publicyści a nawet grupy niezwiązane profesjonalnie z wychowaniem, zwracając przy tym coraz bardziej uwagę na ścisłe powiązania edukacji z poziomem rozwoju przemysłu, gospodarki, kultury i społeczeństwa zarówno narodowego, jak i globalnego. Osadza się tym samym szkołę, jako przykład zinstytucjonalizowanej formy kształcenia, w mocnych realiach społeczno-ekonomicznych, narzucając jej w konsekwencji zakres i kierunki proponowanych przekształceń oraz wizje przeprowadzanych reform. Dodając do tego czynniki kulturowe specyficzne dla społeczeństw poszczególnych krajów, wyznacza się pewne kryteria pozapedagogiczne warunkujące i wytyczające perspektywy rozwojowe szkolnictwa w skali krajowej i międzynarodowej.

W tych okolicznościach zrozumiałe stają się działania przystosowujące szkolnictwo do realizacji zadań edukacyjnych wynikających z tempa szybko zmieniających się relacji politycznych, gospodarczych, społecznych i kulturalnych. Wynikiem tych ustawodawczych decyzji, wymuszonych niejako przez transformację ustrojową, społeczną i przemysłową jest powstawanie szkół samorządowych, niepaństwowych różnych typów i szczebli zakładanych przez gminy, powiaty, stowarzyszenia, firmy, fundacje czy też osoby fizyczne.

Zmienia się tym samym monopolistyczny system szkolnictwa, przeważnie państwowego, który dotychczas nie gwarantował zespolenia szkoły ze środowiskiem społecznym, którego jest ona nierozzerwalną częścią.

Wielorakość szkół lokalnych jawi się dla miejscowych społeczności jako szansa na zdobycie wykształcenia w poszukiwanych przez rynek zawodach lub na szybkie przekwalifikowanie zawodowe gwarantujące uzyskanie pracy. Stąd też wynika mocne osadzenie powstających placówek oświatowych w realiach społeczeństwa obywatelskiego, czyli tzw. trzeciego sektora obejmującego wszelkie przedsięwzięcia inicjowane i przeprowadzane przez osoby prywatne i stowarzyszenia tych osób, ale zmierzające do osiągnięcia celów o charakterze publicznym, zarówno drobnych, lokalnych, jak i o zasięgu ogólnokrajowym a nawet międzynarodowym.

Zadaniem niniejszej pracy jest przedstawienie w formie analizy porównawczej stanu oświaty niepublicznej w Polsce na wszystkich szczeblach nauczania w odniesieniu do rozwiniętych struktur demokratycznych społeczeństwa obywatelskiego Niemiec i Austrii — ich tradycji, możliwości, perspektyw oraz misji publicznej edukacji alternatywnej, a także wniosków wypływających z tego dla tych, którzy podejmując decyzje w zakresie wdrażania myśli i systemów dydaktycznych oraz lansując w wymiarze krajowym i ponadnarodowym wizje szkoły przyszłości, niekoniecznie uwzględniają przy tym prawdziwe możliwości, pasje i oczekiwania jednostki.

Taką politykę należy uznać niewątpliwie za błędną przy projektowaniu nowych struktur i systemów oświatowych, ponieważ właśnie niezadowolenie jednostki (zrzeszonej lub nie) zwrócone przeciwko szkole konwencjonalnej było źródłem jej ustawicznej ewolucji. Doprowadziło ono do powstania całego sektora szkół alternatywnych, niepublicznych lub samorządowych a nawet spowodowało sformułowanie teorii descholaryzacji — głoszącej ideę społeczeństwa bez szkoły.

Oceniono bowiem, że kształt strukturalno-organizacyjny oraz programowo-metodyczny istniejącej szkoły skutecznie ogranicza rozwój innowacyjnego myślenia i działania ucznia, a także nie przygotowuje go do samodzielnego ustawicznego uczenia się, nie orientuje na autoedukację.

W dalszej charakterystyce należy zatem ustalić, na ile szkolnictwo niepubliczne sprostało nowym wyzwaniom edukacyjnym w zakresie innowacyjnych treści programowych, form ich realizacji, nowej sylwetki kształconego ucznia czy studenta, strategii i celów programów wychowawczych i ich roli w kształtowaniu etyczno-

emocjonalnej postawy młodego obywatela oraz jego świadomości i poczucia przydatności, przynależności do społeczeństwa lokalnego i globalnego.

W dalszych partiach tej pracy nie sposób również pominąć napotykaną barier, trudności oraz wpływu procedur ustawodawczych i administracyjnych przy eliminowaniu czynników niekompatybilnych i nieuzasadnionych w nauczaniu alternatywnym. Istotnym problemem wymagającym szczegółowego omówienia jest infrastruktura materialna i finansowa placówek niepublicznych oraz ich los w świetle transformacji ustrojowej, społecznej i przemysłowej nieco odmiennie w zależności od omawianego kraju, obserwowanego zubożenia społeczeństwa, postępującego bezrobocia, przymusie przekwalifikowywania zawodowego, zmian dokonujących się w związku z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej, procesowi powstawania Zjednoczonej Europy, prywatyzacji przemysłu czy wreszcie częściowej emigracji ludzi w wieku produkcyjnym.

Należy zauważyć, że szkolnictwo niepaństwowe także ulegać będzie wpływowi czynników niezależnych — takich, jak dający się odczuć w interesujących nas krajach niż demograficzny czy niepokojący wzrost chorób cywilizacyjnych.

Ten punkt widzenia powoduje konieczność przygotowania społeczności szkolnej do dostrzegania, analizowania i rozwiązywania zagadnień lokalnych i globalnych w taki sposób, aby wszyscy nie tylko chcieli je rozwiązywać, lecz także wiedzieli jak to zrobić.

W omówieniu uwzględnione zostaną również pozarządowe placówki współtworzące system edukacyjny — takie, jak instytuty, fundacje, cechy rzemieślnicze i stowarzyszenia, organizacje i ich międzynarodowe programy edukacyjne, np. Sokrates, Leonardo da Vinci, Ceepus, przewidziane dla „obywatela świata”.

Bezspornym faktem jest bardzo dynamiczny rozwój szkolnictwa po II wojnie światowej, dlatego właśnie ten okres będzie przedmiotem niniejszej analizy, chociaż szczególna uwaga zostanie zwrócona na dziesięciolecie 1989–1999, które było okresem największego rozkwitu szkolnictwa niepublicznego i samorządowego zarówno w Polsce jak i w Austrii i Niemczech — choć przecież proces ten w każdym z tych krajów przebiegał nieco odmiennie oraz wynikał z innego stanu wyjściowego.

Podczas badania tego zjawiska pojawiła się pewna dysproporcja dotycząca stosunkowo niewielkiej skali zainteresowania dokonywaniem analiz naukowych przez przedstawicieli takich dyscyplin, jak psychologia, dydaktyka czy nawet socjologia, w stosunku do ogromnego zainteresowania środowiska rodziców, uczniów i instytucji pozarządowych, których celem statutowym jest właśnie wspieranie, inspirowanie albo prowadzenie niepublicznych/niepaństwowych placówek oświatowych.

Nie dość szybko reagują również na taką aktywność obywatelską rządy państw zachodnich, ale przecież opieszałość taką można także zarzucić polskim instytucjom państwowym, zwlekającym prawie 10 lat z opublikowaniem jasnych, precyzyjnych aktów ustawodawczych i wykonawczych dotyczących tej sfery edukacji.

Można nawet zaobserwować pewne negatywne tendencje proceduralne utrudniające powstawanie niepublicznego szkolnictwa wyższego. Odmienną postawę w tej kwestii prezentują organy ustawodawcze Austrii i Niemiec.

Niniejsza rozprawa zakłada analizę szkolnictwa niepaństwowego, alternatywnego w kategoriach postępu budowania społeczeństwa obywatelskiego, jego aktywności i rozwiązań wynikających z niedostatecznej współpracy pomiędzy samorządami terytorialnymi i organizacjami pozarządowymi a państwem.

Pod względem strukturalnym praca składa się z pięciu rozdziałów, spośród których dwa pierwsze opisują kształtowanie pojęć społeczeństwa obywatelskiego i systemu oświatowego jako perspektywy omawianych następnie wzajemnych zależności edukacji niepublicznej i społeczeństwa obywatelskiego, jak i szczegółowej analizie zagadnień podstawowych dla podjętego w pracy zagadnienia.

Zakładana metoda analizy porównawczej jest omówiona w rozdziale trzecim i określa wybrane wskaźniki formalno-prawne, strukturalno-organizacyjne, programowo-metodyczne, które będą podlegały porównaniu takie jak: kontekst historyczno-kulturowy i polityczno-ekonomiczny, warunki powstania i tendencje rozwojowe, prawodawstwo i zapisy ustawodawcze, cechy ponadnarodowe i globalne oraz narodowościowe i indywidualne, realizowane programy i zakładane cele. Rozdział ten zawiera także syntetyczne ujęcie znaczenia pedagogiki porównawczej z której

zasad korzysta się w pracy w następnych częściach oraz wyjaśnienie niezbędnych określeń i pojęć używanych w metodologii.

Ponieważ szkolnictwo niepubliczne funkcjonuje w ramach struktur szkolnictwa publicznego, zasadnym jest omówienie w rozdziale czwartym współcześnie funkcjonujących publicznych systemów oświatowych w Polsce, Austrii i Niemczech. Opracowanie obejmuje rys historyczny, poziomy nauczania, ustawodawstwo, świadectwa i dyplomy, typologię szkół według międzynarodowej klasyfikacji ISCED (International Standard Classification of Education). Za przedstawieniem schemat tych systemów przemawia również ich bardzo duże zróżnicowanie.

Rozdział piąty wyznacza miejsce oświaty niepublicznej i alternatywnej w demokratycznych społeczeństwach europejskich poprzez:

- Przegląd szkolnictwa alternatywnego w Europie, co stanowi perspektywę do analizy porównawczej szkolnictwa niepublicznego w Polsce, Austrii i Niemczech
- Opis szkolnictwa niepublicznego w Polsce, Austrii i Niemczech
- Porównanie kontekstu historycznego, kulturowego, politycznego i ekonomicznego powstania tych systemów i ich funkcjonowania z uwzględnieniem przyczyn istnienia zasięgu działania, organu prowadzącego, zapisu ustawodawczego i funkcji pełnionej w konkretnym systemie danego kraju oraz w społeczeństwie obywatelskim
- Prezentację funkcji oświaty niepublicznej, jej misji publicznej i odbioru społecznego jak i prognozę współistnienia edukacji alternatywnej w społeczeństwie obywatelskim oraz społeczeństwie przyszłości określonym mianem społeczeństwa informacyjnego
- Zestawienie danych statystycznych, wskaźników ułatwiających zrozumienie problemu

Wszystkie dane statystyczne pochodzą z raportów poszczególnych ministerstw danego kraju, zjazdów i konferencji oświatowych, krajowych urzędów statystycznych oraz oficjalnych wydawnictw i baz danych organizacji państwowych, pozarządowych i międzynarodowych — takich, jak: EEC (European Economic Com-

munity), CE (Council of Europe), OECD, (Organisation of Economic Cooperation and Development), Euridice, Wikipedia.

Ponadto — dla lepszego zobrazowania omawianego tematu — systemy szkolnictwa w omawianych krajach zostały przedstawione w formie graficznej, gdzie odpowiednio dobrana kolorystyka określa te same poziomy klasyfikacji ISCED we wszystkich omawianych krajach.

ROZDZIAŁ PIERWSZY:

IDEA SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO

Powiedz więc, co byłoby
gorsze dla człowieka na ziemi,
niż nie być obywatelem?

Dante Alighieri

I. Historyczne kształtowanie się idei

Modna obecnie, tak w obszarze teoretycznym, jak i pragmatyczno-społecznym, idea społeczeństwa obywatelskiego ma w istocie wielowiekową tradycję. Jej źródła należy szukać już w czasach antycznych, gdyż greckie i łacińskie pojęcia obywatela (*polites*, *civis*) związane były z historycznym procesem powstania i rozwoju miast-państw (*poleis*). Grecki czasownik *politeuo* (jestem obywatelem rządzącym swym państwem), pomimo że wyszedł z użycia wraz z upadkiem helleńskich *poleis*, to jeszcze w czasach rzymskich oznaczał udział w rządach, kierowanie administracją i prowadzenie polityki.

Polityczny upadek *poleis* wyniósł zatem pojęcie społeczeństwa *koinonia* (łac. *Communio*), wspólnego uczestnictwa, jako wartości wspólnej — zarówno publicznej (obywatelskiej), jak i ściśle prywatnej. Wspólne działanie (*koinopragia*) było wyrazem uspołecznienia, umiejętności obcowania z ludźmi (*koinonetike*). Natomiast łacińskie odpowiedniki tych terminów — *socialis*, *societas* i *communis*, *com-*

munitas, starały się oddzielić treści społeczno-publiczne i prawne od wspólnotowo-uczestniczących¹. Biorąc pod uwagę te zróżnicowania, dla czasów helleńskich najodpowiedniejsze wydaje się pojęcie „wspólnoty obywatelskiej” — zwłaszcza w odniesieniu do małych *poleis*.

Współczesna kultura polityczna wiele zawdzięcza zatem demokracji ateńskiej czasów helleńskich, w tym szczególnie dziełom dwóch wielkich filozofów: Platona i Arystotelesa. W swoich dialogach (zwłaszcza w *Państwie* i *Prawach*) Platon upowszechnił pojęcie „politei” jako rzeczypospolitej — związku obywateli opartym na przepisach prawa i hierarchii zrzeszeń ludzkich². U podstaw jej ładu politycznego leży zasada konstytucyjna uważana za dar bogów, a z niej wynikają prawa, które ustanawiane są przez sprawujących władzę.

Dostrzegając antagonistyczne podziały klasowe, Platon sądził, że przez wychowanie i wykształcenie zgodne z nadrzędną ideą sprawiedliwości, z pokolenia na pokolenie rodzić się będą dobre charaktery³. Jedną z głównych tez jego filozofii społecznej wiąże się zatem ze stwierdzeniem zależności etosu rzeczypospolitej od edukacji obywatelskiej.

Również dla Arystotelesa najwyższym wyrazem istnienia społeczeństwa obywatelskiego było utworzenie państwa (*polis*). Człowiek, jako istota społeczna (*politikon zoon*), nie może bowiem żyć poza jego ramami. Rzeczpospolita jest wspólnotą równych ludzi mających na celu możliwie doskonałe życie. Drogę prowadzącą do jej powstania Arystoteles charakteryzuje następująco:

Pełna w końcu wspólnota stworzona z większej liczby gmin wiejskich, która niejako już osiągnęła kres wszechstronnej samowystarczalności [autarkia] jest rzeczpospolitą [polis]; powstaje ona dla umożliwienia życia, a istnieje, aby życie było dobre. Każda rzeczpospolita powstaje zatem na drodze naturalnego rozwoju, podobnie jak pierwsze wspólnoty⁴.

Zatem właśnie poprzez wspólnoty — od rodzinnej do politycznej (obywatelskiej) — następuje proces samorealizacji człowieka. Dlatego arystotelesowski mo-

¹ Zob. Z. Kowalewski: *Spółczesność obywatelskie w perspektywie historycznej*. Pax, Warszawa 1991, s. 14.

² Zob. Platon: „*Państwo*” z dodaniem siedmiu ksiąg „*Praw*”. PWN, Warszawa 1958.

³ Zob. K. Bartnicka, I. Szybiak: *Zarys historii wychowania*. Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 36 i n.

⁴ Arystoteles: *Polityka*. Przeł. L. Piotrowicz. PWN, Warszawa 1964, s. 3.

del państwa jawi się jako naturalna kontynuacja społeczeństwa rodzinnego — jak w rodzinie, tak i w państwie człowiek realizuje swoją naturę jako istota społeczna. Przy tym podstawą związków powstających w obrębie *polis* (i w ogóle w obrębie ładu politycznego) jest serdeczność (*philia*), czy też poczucie wspólnoty obywatelskiej wynikającej ze wspólnych korzyści⁵. W ten sposób Arystoteles odkrył, że oprócz więzów politycznych i ekonomicznych w rzeczypospolitej łączy ludzi także sympatia, a zatem, że ludzie tworzący wspólnotę polityczną oprócz zdolności do współdziałania i współuczestniczenia muszą posiadać również zdolność współodczuwania.

W dalszym rozwoju dziejów ładu obywatelsko-politycznego kulturę współżycia społecznego i politycznego wypracowuje cywilizacja rzymska. Zostaje ona oparta na praworządności (*iustitia*), na próbach wcielenia ideału etyczno-społecznego wolności (*libertas*), godności (*honestas*) i słusznej równości wobec prawa (*aequitas*), do dziś pozostając trwałym układem odniesienia dla naszego myślenia i działania społecznego.

Rzymianie byli przede wszystkim ludźmi uspołecznionymi, patriotami-działaczami, którzy w pełni identyfikowali się ze swym państwem. Dlatego podmiotem społeczno-politycznym był dla nich jedynie „człowiek-obywatel”, natomiast niewolnik pozostawał tylko „człowiekiem”⁶. Państwowość rzymska (*Res Publica*), która udoskonaliła prawo i traktowała jurysprudencję jako „znajomość praw Boskich i ludzkich”, rozróżniała prawo naturalne, obywatelskie i prawo narodów, wspólne całemu rodzajowi ludzkiemu⁷.

Zgodnie z tradycją prawa rzymskiego człowiek, jako *animal sociale*, jest istotą o popędzie społecznym (*apetitus societatis*), konstytuującą wspólnoty plemienne, domowe, bractwa, ale także społeczeństwo obywatelskie, w którym świadomi swej podmiotowości politycznej obywatele oddają władzę w ręce wybranych przez siebie współobywateli. Tym samym Rzymianie wytyczyli perspektywę historyczną

⁵ Tamże, s. 116 i n.

⁶ Zob. Z. Kowalewski: *Społeczeństwo obywatelskie w perspektywie historycznej*. Pax, Warszawa 1991, s. 41 i n.

⁷ Zob. *Instytucje Justyniana*. Przeł. i przedmową opatrzył C. Kunderewicz. PWN, Warszawa 1986, s.16.

budowania ładu sprawiedliwości społecznej opartego o normy wynikające z powszechnego ładu naturalnego społeczeństwa obywatelskiego.

W europejskiej świadomości polityczno-społecznej czasów średniowiecza utrwała się z kolei pojęcie państwowości „imperialnej” (nazywanej królewską lub cesarską) oraz państwowości plemiennie-lokalnej (książęcej, rodowej). Obok nich funkcjonuje autonomiczna suwerenność miejska społeczeństw obywatelskich, a także samorządność kulturalna studium uniwersyteckiego. Ponad tym rozciąga się ład moralno-polityczny Kościoła — *Sacerdotium* — nazywany także *Res Publica Ecclesiastica*. Stawał się on często obywatelsko-polityczną siłą, zwłaszcza, gdy państwowość z jakichś względów była zagrożona.

Światopogląd średniowiecza traktuje społeczeństwo jako arbitralny boski akt stworzenia, dostrzegając w tak powstałym uniwersum hierarchiczny, w pełni zneutralizowany ład, nadający konkretne miejsce i powinność każdej istocie. Pozycja zajmowana przez jednostkę w społeczności ustala zatem precyzyjnie wynikające stąd relacje międzyludzkie⁸.

Renesans trzyma się natomiast ściśle antycznych koncepcji politycznych, *societas civilis*, utożsamiając ze wspólnotą ludzi wolnych, obywateli — jak uważał Cyceiron — „złączonych przez uznanie jednego prawa i pożytek wspólnego bytowania”⁹. Cycerońskie *societas civilis* było bowiem wiernym tłumaczeniem greckiego wyrażenia *koinonia politike*, którym Arystoteles na początku swojej *Polityki* określa *polis*, jako wspólnotę niezależną i samowystarczalną, rządzoną na podstawie konstytucji (*politeia*). Dlatego w koncepcji klasycznej *civilis* oznaczało to, co polityczne, a raczej nie zostało jeszcze od tego odróżnione.

Antyczna kultura obywatelsko-polityczna z ówczesną ideą społeczeństwa obywatelskiego okazała się zatem historyczną propozycją, która mimo upadku Helady nigdy nie zamarła. Widzimy ją nie tylko w Rzymie republikańskim, w państwach-miastach Imperium Rzymskiego, ale także w republikach miejskich Europy oraz monarchiach konstytucyjnych, parlamentarnych, federacjach czy wreszcie w republikach europejskich czasów najnowszych.

⁸ Zob. A. Guriewicz: *Kategorie kultury średniowiecznej*. PIW, Warszawa 1976, s. 204 i n.

⁹ Zob. B. Markiewicz: *Liberum veto, albo o granicach społeczeństwa obywatelskiego*. W: *Obywatel — odrodzenie pojęcia*. Red. B. Markiewicz. IFIS PAN, Warszawa 1993, s. 82.

W czasach Oświecenia idea i problematyka społeczeństwa obywatelskiego stała się ideologiczną podstawą dynamicznych przemian rewolucyjnych, leżących u podstaw liberalizmu, demokratyzmu, a przede wszystkim praw człowieka i obywatela. Rozwój nowych koncepcji społeczeństwa obywatelskiego łączył się wówczas z przeobrażeniami politycznymi, jakie dokonywały się w Europie od wieku XVI — czyli z rozkładem tradycyjnych form społeczeństwa stanowego. Duże znaczenie dla teoretycznego wyrażenia tych zmian miały różne koncepcje prawa natury.

Warto podkreślić zwłaszcza przełomową rolę, jaką odegrała filozofia społeczna Thomasa Hobbesa. W przeciwieństwie do klasycznego paradygmatu Arystotelesa, uważał on, że człowiek z natury jest istotą aspołeczną. Punktem wyjścia jego koncepcji jest zatem stan naturalny jako zbiorowisko abstrakcyjnych, agresywnie odnoszących się do siebie ludzi. Dla zachowania bezpieczeństwa, obrony i współdziałania ludzie łączą się we wspólnoty, zawierając między sobą umowę społeczną (*pactum unionis*), która chroni ich wolności i prawa przyrodzone. Wyodrębniając spośród siebie organa polityczne, tworzą państwo, któremu podporządkowują część swych wolności (*pactum subiectionis*).

Państwo winno być gwarantem wolności i pełnych praw człowieka-obywatela. Natomiast społeczeństwo obywatelskie przekształcone w państwowość nie musi tracić żadnych wolności, wprost przeciwnie — może w znacznym stopniu je rozszerzać. Różnica polega jednak na tym, że *societas civilis* z modelu arystotelesowskiego jest społeczeństwem na zawsze naturalnym w tym sensie, iż pasuje w sposób doskonały do społecznej natury człowieka (*politikon zoon*), natomiast *societas civilis* z modelu Hobbesa, jako antyteza stanu naturalnego, zostało zbudowane dzięki zgodzie jednostek, które postanawiają wyjść ze stanu naturalnego, i jest społeczeństwem ustanowionym lub sztucznym¹⁰.

Również w koncepcji Johna Locke’a państwo powstało w wyniku umowy społecznej, na fundamencie społeczeństwa naturalnego¹¹. Nawet sfera ekonomiczna z istoty swej ma charakter naturalny — podstawowe momenty aktywności gospodarczej człowieka występują już bowiem w stanie natury. Jest to jednak naturalizm

¹⁰ Zob. P. Ogrodziński: *Pięć tekstów o społeczeństwie obywatelskim*. ISP PAN, Warszawa 1991, s. 8–11.

o tyle specyficzny, że wymaga zabezpieczenia w postaci powołanego do życia — na mocy kontraktu jawnego bądź utajonego — społeczeństwa obywatelskiego. Locke tę sferę społeczną utożsamiał z politycznością i państwowością. Ludzie zatem najpierw konstituowali społeczeństwo obywatelskie, a dopiero po nim powoływali społeczeństwo polityczne i władzę. U Locke’a poprzedza więc ono władzę i zachowuje nad nią kontrolę, w ten sposób, że może rozwiązać umowę, gdy władza złamie jej warunki.

W ówczesnym zatem ujęciu społeczeństwo obywatelskie było przede wszystkim przeciwstawiane społeczeństwu naturalnemu¹². Człowiek postrzegany był jako należący nie tylko do ustanowionego przez Boga porządku natury, ale również do innego, który powstaje w wyniku umowy społecznej, i na tym porządku wspiera się właśnie społeczeństwo obywatelskie.

Zarazem w dominującej do końca XVIII wieku tradycji, termin „społeczeństwo obywatelskie” był równoznaczny z terminami „państwo” lub „społeczeństwo polityczne”, w czym uwidaczniało się wyraźnie jego klasyczne pochodzenie¹³. Był zbliżony do Arystotelesowskiego *koinonia politike* i przeciwstawiany „niecywilizowanemu” stanowi ludzkości — czy to hipotetycznemu stanowi natury, czy też stanowi, jaki istnieje pod panowaniem „nienaturalnego” systemu rządów, opartego raczej na dekretach niż prawach.

W drugiej połowie XVIII wieku (poczynając od szkockiego Oświecenia) dokonana się wszakże zasadnicza innowacja, na skutek której załamało się zrównywanie społeczeństwa obywatelskiego z państwem i rozpoczęło ich wyraźne rozróżnianie. Dla Fergusona, Hutchesona, Smitha, Millara, Hume’a i innych, społeczeństwo obywatelskie oznacza już społeczeństwo „ucywilizowane”, czy też ogładzone i dobrze wychowane, w odróżnieniu od nieokrzesanego, barbarzyńskiego czy dzikiego¹⁴.

¹¹ Zob. Z. Ogonowski: *Locke*. KiW, Warszawa 1972.

¹² Zob. A. Siciński: *O idei społeczeństwa obywatelskiego*. „Wiedza i Życie” 1996, nr 6.

¹³ Zob. K. Kumar: *Społeczeństwo obywatelskie: rozważania na temat użyteczności historycznego terminu*. W: *Ani książę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*. Red. J. Szacki. Wyd. Znak, Kraków 1997, s. 296.

¹⁴ Zob. Ch. G. A. Bryant: *Obywatelski naród, obywatelskie społeczeństwo, obywatelska religia*. W: *Ani książę, ani kupiec: obywatel...*, s. 207.

W klasycznym dziele *An Essay on the History of Civil Society* z 1767 roku Adam Ferguson opisuje przejście od społeczeństw pierwotnych do społeczeństw rozwiniętych jako historię nieustannego postępu: od dzikiego stanu ludów łowieckich, które nie znały ani własności, ani państwa, przez barbarzyński stan ludów, które skłaniają się ku rolnictwu i wprowadzają załączki własności, aż do stanu obywatelskiego, który charakteryzuje się ustanowieniem własności, wymiany i państwa. Z kolei w koncepcji Adama Smitha, osławiona „niewidzialna ręka” to nie tyle bezwiedna siła samoregulująca rynek, ile naturalny bieg rzeczy, który w społeczeństwie cywilizowanym przekształca egoizm bogacza w element mnożący bogactwo całego społeczeństwa.

Uwidocznia się przy tym charakterystyczne dla myślicieli tego okresu oddzielenie sfery politycznej od ekonomicznej, bowiem państwo nie jest dla Smitha podstawową formą społecznej egzystencji, ale instytucją chroniącą własność i rynek przed wrogiem wewnętrznym i zewnętrznym¹⁵. Dlatego upatruje on podstawy wspólnoty obywatelskiej w rynku, w oddolnej organizacji i interakcji międzyosobowej, państwu pozostawiając raczej funkcję nadzorczą.

Obywatelskość wiąże się zatem dla szkockich moralistów z ucywilizowaniem, a to znaczy z wychowaniem, odpowiednią wiedzą i manierami wyrażającymi respekt dla rozumnej wrażliwości jednostki. Przekształcając pojęcie „społeczeństwo obywatelskie” w taki sposób, że *civilis* nie jest już przymiotnikiem od *civitas*, ale od *civilitas* (cywilizacja), zakładają tym samym, że państwo konstytucyjne nie jest jednoznaczne ze społeczeństwem obywatelskim, lecz że je raczej dopełnia, zapewniając ludziom prawa obywatelskie i prawa własności oraz równość wobec prawa.

Romantyzm polityczny początków XIX w. — przede wszystkim niemiecki — przywraca natomiast naturalistyczną interpretację społeczeństwa i państwa narodowego, ducha narodowego (*Volksgeist*) i narodu rozumianego jako społeczność prawno-obywatelska, co znajduje najdobitniejszy wyraz w idealistycznej filozofii Hegla.

Istotą jego filozofii politycznej stanowi etyczność czy też „obiektywna moralność” (*Sittlichkeit*) jako wyraz ducha obiektywnego; jej idea jest dialektycznie roz-

¹⁵ Zob. P. Ogrodziński: *Pięć tekstów o społeczeństwie obywatelskim...*, s. 14–18.

wijana w ramach historiozoficznej triady: rodzina — społeczeństwo obywatelskie — państwo¹⁶. Społeczeństwo obywatelskie powstaje w wyniku łączenia indywidualnych, prywatnych celów z systemem wzajemnych zobowiązań wyrażających się przede wszystkim w społecznym podziale pracy.

Dlatego właśnie w obrębie pojęcia społeczeństwa obywatelskiego Hegel stara się rozwiązać paradoksalną relację między swoją koncepcją etyczności, a rynkiem postrzeganym jako sfera powszechnej rywalizacji bezwiednie tworzącej ogólność. W tym celu dokonuje on analizy procesu uspołecznienia dokonującego się poprzez rynek. Zwraca uwagę, że wytworzony rynkowo system potrzeb uduchowia konsumpcję, a tym samym kreuje wolność poprzez wysubtelnienie sposobu zaspokajania ludzkich potrzeb.

Chociaż według Hegla społeczeństwo obywatelskie nie jest jeszcze państwem, to jednak u jego członków obecne jest dążenie, by stać się obywatelem, a zatem ewoluuje ono do myślenia w kategoriach państwowych. To dlatego społeczeństwo obywatelskie obejmuje u tego autora zarówno instytucje gospodarcze, jak też społeczne i obywatelskie. Spełnia ono zatem nie tylko funkcję regulacyjną wobec rynku, tworząc ramy rzeczywistości rynkowej w postaci prawnego ustanowienia i zabezpieczenia własności prywatnej, ale ponadto — poprzez władzę administracyjną — chroni rodzinę przed rozpadem, wspiera ubogich czy organizuje roboty publiczne. Wreszcie — poprzez korporacje — broni partykularnych (ale względnie uogólnionych) interesów zawodów, dbając o poziom umiejętności swych członków¹⁷.

Społeczeństwo obywatelskie ma dopiero stać się państwem. Ponieważ państwo jest duchem obiektywnym, przeto sama jednostka osiąga obiektywność, prawdę i etyczność tylko jako członek państwa. Krytykując zwolenników koncepcji umowy społecznej, Hegel stwierdza, że pojęcie państwa zasadza się na obiektywności woli ogólnej, a nie na woli subiektywnej jednostek podniesionych do ogólności umową¹⁸.

¹⁶ Zob. T. Kroński: *Rozważania wokół Hegla*. PWN, Warszawa 1960, s. 100–133.

¹⁷ Zob. G. W. F. Hegel: *Zasady filozofii prawa*. PWN, Warszawa 1969, s. 236–241, 250–253.

¹⁸ Zob. Z. Kuderowicz: *Wolność i historia. Studia o filozofii Hegla i jej losach*. KiW, Warszawa 1981, s. 167–168.

Dlatego dla Hegla społeczeństwo obywatelskie jest domeną „poзору”, obszarem, w którym funkcjonuje partykularyzm i egoizm, a życie etyczne, będące czymś zasadniczo społecznym, zdaje się zatracać w indywidualnej pogoni za własną korzyścią¹⁹. Jest ono jednak koniecznym momentem w postępie Ducha w kierunku uniwersalizmu państwa, jest niezbywalną częścią życia etycznego, pośrednicząc między rodziną i państwem.

U nawiązującego do heglowskiej refleksji Karola Marksa społeczeństwo obywatelskie i państwo nie mają już ze sobą nic wspólnego, jako że w jego czasach pojęcie społeczeństwa obywatelskiego ma w znacznej mierze charakter rezydualny, obejmując głównie „[...] coś, co nie jest państwem — coś, co pozostaje w społeczeństwie po ‘wyłączeniu’ z niego państwa”²⁰.

Dla Marksa społeczeństwo obywatelskie było podstawową wartością postępowego ładu gospodarczo-społecznego w ciągu dziejów, ale także przeciwstawieniem wobec politycznej władzy państwowej. Było rozumiane jako społeczeństwo rzeczywiście działających, pracujących ludzi, w którym dokonuje się rozszczepienie na różne klasy społeczne. Służyło mu też do krytykowania społeczeństwa kapitalistycznego i funkcjonującego w jego ramach państwa obywatelsko-demokratycznego, w którym człowiek jako obywatel stał się wymagowanym członkiem nierzeczywistej wspólnoty.

Dlatego cel postulowanej rewolucji, wyrastającej z immanentnych sprzeczności rozwojowych kapitalizmu, Marks widział właśnie w zniesieniu wyobcowania człowieka, a istotą rewolucyjnego aktu, a zarazem konkretyzacją dezalienacyjnego zamysłu, miało być uspołecznienie własności środków produkcji.

Społeczeństwo obywatelskie (*bürgerliche Gesellschaft*), powiada Marks, „obejmuje całokształt materialnych stosunków jednostek w granicach określonego szczebla rozwoju sił wytwórczych” i w tym ogólnym znaczeniu, jako organizacja społeczna rozwijająca się bezpośrednio z wytwórczości i wymiany, jest zawsze

¹⁹ Zob. G. W. F. Hegel: *Zasady filozofii prawa...*, s. 397.

²⁰ A. W. Gouldner: *Two Marxisms. Contradictions and Anomalies in the Development of Social Theory*. Basic Books, New York 1980, s. 356–357.

i wszędzie „rzeczywistym ogniskiem i widownią całej historii”; „stanowi bazę państwa i wszelkiej innej idealistycznej superstruktury”²¹.

W ten sposób Marks wyraźnie odróżnił społeczeństwo obywatelskie jako „dziedzinę aktywności gospodarczej nie skrepowanej przez względy polityczne” od „burżuazji jako klasy społecznej”. Społeczne praktyki i instytucje społeczeństwa obywatelskiego nie mogły być niczym więcej niż tylko formami, w których odbywa się zasadnicze życie społeczeństwa kapitalistycznego, będące życiem ekonomicznym. Stąd twierdzenie Marksa, że „anatomii społeczeństwa obywatelskiego należy szukać w ekonomii politycznej”²².

Tym samym społeczne struktury społeczeństwa obywatelskiego roztopiły się w ekonomicznej bazie, a ekonomiczny wymiar społeczeństwa uległ rozciągnięciu do tego stopnia, że pokrywał się ze społeczeństwem jako takim. Pozostawiło to miejsce tylko dla prostej dychotomii: społeczeństwo–państwo, rozpowszechnionej nie tylko w marksizmie, lecz w wielu ówczesnych dyskusjach opartych na innych podstawach światopoglądowych.

Osiągnięciem Alexis de Tocqueville’a było wysubtelnienie owej dychotomii przez wprowadzenie trzeciego terminu związanego z ideą kultury politycznej tworzącej otoczenie państwa. Tocqueville mówi, bowiem o wymiarze „społeczeństwa politycznego”, które jest możliwe dzięki pełni rozwoju tego, co autor nazywa najważniejszym „prawem”, sprawującym władzę nad ludzkimi społeczeństwami — mianowicie sztuki stowarzyszania się²³. W cywilizowanych społeczeństwach istnieją polityczne stowarzyszenia w rodzaju samorządu lokalnego, sądów przysięgłych, partii i opinii publicznej; istnieją też stowarzyszenia obywatelskie w rodzaju kościołów, szkół, towarzystw literackich i naukowych, dzienników i wydawców, organizacji zawodowych, handlowych i rekreacyjnych. Życie tych wszystkich stowarzyszeń, energia, jaką wnoszą do ciała politycznego, tworzy społeczeństwo polityczne. To ono pozwala, zwłaszcza w demokracji, kontrolować działanie scentralizowanego państwa, nadzorując życie publiczne.

²¹ Zob. K. Kumar: *Społeczeństwo obywatelskie...*, s. 297.

²² Zob. K. Marks: *Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej. Przedmowa*. W: K. Marks, F. Engels: *Dzieła*. T. XIII. KiW, Warszawa 1966, s. 8.

²³ Zob. A. Tocqueville: *O demokracji w Ameryce*. T. I. Znak i Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków–Warszawa 1996, s. 192–199.

Do heglowsko-marksistowskich korzeni idei społeczeństwa obywatelskiego sięga również refleksja dwudziestowiecznego neomarksisty Antonio Gramsciego. On także wyróżnił trzy, lecz odmienne niż Hegel, elementy systemu społecznego: gospodarkę (zdominowaną przez burżuazję), państwo (będące w jej rękach narzędziem przemocy) oraz społeczeństwo obywatelskie, które w jego koncepcji miało realizować się w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym, stanowiąc zapórę dla dominacji burżuazji.

Gramsci stwierdza, że „pomiędzy bazą ekonomiczną a państwem z jego ustawodawstwem i siłą przymusu zawiera się społeczeństwo obywatelskie” — i to właśnie to ostatnie musi ulec „radikalnemu przeobrażeniu”, jeśli rewolucyjna zmiana nie ma się wyrodzić w „ekonomiczne moralizatorstwo”²⁴. Występuje on zatem przeciwko czysto ekonomicznej interpretacji społeczeństwa obywatelskiego związanej z Marksem i jego kontynuatorami, bowiem przeciwnie niż uważał Marks, społeczeństwo obywatelskie należy nie do sfery strukturalnej (tj. bazy materialno-ekonomicznej), lecz do sfery nadbudowy (która obejmuje ideologie i instytucje), a zatem do sfery działania narzędzi ideologicznych mających sprawować hegemonię i poprzez nią regulować życie społeczne.

Państwo rozpatruje Gramsci natomiast jako „równowagę między społeczeństwem politycznym i obywatelskim czy też hegemonię jakiejś grupy społecznej nad całym narodem sprawowaną poprzez tzw. organizacje prywatne w rodzaju Kościoła, związków zawodowych, szkół itd.”²⁵. Państwo reprezentuje tu rozumiany wąsko moment polityczny, poprzez który sprawuje się przymus, zresztą nie mniej konieczny dla zachowania władzy niż konsensus. Społeczeństwo obywatelskie (w nawiązaniu do Hegla, lecz odmiennie niż u niego) reprezentuje natomiast moment etyczności, przez którą klasa dominująca osiąga konsensus i zyskuje legitymizację.

Stąd społeczeństwo obywatelskie to sfera kultury w najszerszym jej rozumieniu. Pojęcie to odnosi się do zwyczajów i obyczajów społeczeństwa, do sposobu życia ludzi; to tutaj są ustanawiane wartości i znaczenia, tu się je dyskutuje, podwa-

²⁴ Zob. A. Gramsci: *Zeszyty filozoficzne*. Tłum. B. Sieroszewska i J. Szymanowska. PWN, Warszawa 1991, s. 62.

²⁵ Zob. A. Gramsci: *Nowoczesny książe*. W: idem: *Pisma wybrane*. KiW, Warszawa 1961, s. 615.

za i zmienia. Stanowi ono niezbędne uzupełnienie panowania klasowego opartego na własności środków produkcji i opanowaniu aparatu państwa.

Jak zauważa K. Kumar, od Gramsciego pochodzi najbardziej dziś rozpoznacona koncepcja społeczeństwa obywatelskiego, bowiem większość współczesnych autorów, podobnie jak on, najważniejszy kierunek rozwoju społecznego widzi w możliwie największej ekspansji społeczeństwa obywatelskiego (utożsamionego z obszarem wolności) i możliwie najpełniejszym przeciwdziałaniu „społeczeństwu politycznemu”, utożsamianemu ze sferą przymusu²⁶.

Niezwykle ważna dla współczesnych refleksji nad społeczeństwem obywatelskim okazała się także — sformułowana, przez Karla Poppera w latach czterdziestych XX w. — koncepcja „społeczeństwa otwartego”, jako zakwestionowanie zasad, które przyświecają społeczeństwom totalitarnym, odrzucającym racjonalizm i nieskrępowaną wymianę poglądów²⁷. Wedle Poppera społeczeństwo otwarte to przede wszystkim takie, w którym jednostka uzyskuje prawo do osobistych decyzji, a zatem znajduje gwarancje dla swego indywidualizmu. Ponadto — zgodnie z zasadą ruchliwości społecznej — jednostka nie jest w nim na stałe przypisana do swego miejsca, może ona poruszać się w hierarchii społecznej. Warunkiem tej ruchliwości jest sprawiedliwość oparta na równości: ludzie są równi na starcie do konkurencji i są traktowani w równy sposób, bez przywilejów, jakie może dawać urodzenie, bogactwo lub władza. Stąd ograniczenie władzy jest następną cechą społeczeństwa otwartego. Bowiem w społeczeństwie, które respektuje swoich członków, władza musi działać na rzecz swych obywateli a nie elit. Władza musi, zatem zostać poddana obywatelskiej kontroli²⁸.

A ponieważ społeczeństwo otwarte nie przetrwa bez instytucji, prawnych ograniczeń władzy, ani bez niezależności obywateli, wymaga ono istnienia społeczeństwa obywatelskiego. To ostatnie stało się zatem środkiem prowadzącym do urzeczywistnienia ideału popperowskiego społeczeństwa otwartego jako opozycji dla *repressive society* dwudziestowiecznych totalitaryzmów.

²⁶ Zob. K. Kumar: *Społeczeństwo obywatelskie...*, s. 315–316.

²⁷ Zob. K. Popper: *The Open Society and its Enemies*. Princeton 1971.

²⁸ Zob. W. Osiatyński: *Społeczeństwo otwarte według Karla Poppera*. „Wiedza i Życie” 1996, nr 6.

Jakkolwiek opisywane tu nowożytne i współczesne koncepcje społeczne różnią się — jak widzieliśmy — pod wieloma zasadniczymi względami, to należy podkreślić, że wspólna im wszystkim pozostaje idea względnej samodzielności społeczeństwa w relacji z państwem i jego władzami. Zgodnie z nią społeczeństwo obywatelskie to społeczeństwo, które zachowuje swą podmiotowość, niezależnie od podmiotowości państwa. Ma też zdolność do samoorganizacji, bowiem bez względu na to, jaki panuje system władzy (czy to monarchia, republika, czy demokracja) interesy społeczeństwa są tu zawsze nadrzędne.

II. Społeczeństwo obywatelskie w dobie współczesnej

W latach powojennych XX w., szczególnie w krajach Zachodnich, doszło do odrodzenia pojęcia obywatela. W dużym stopniu przyczynił się do tego trwający dziesięciolecia stabilny i bezprecedensowy wzrost gospodarczy, jak też pamięć o katastrofalnych skutkach działania europejskich dyktatur. Dzięki temu nauczono się na nowo doceniać model społeczeństwa obywatelskiego.

W obecnym jego renesansie poważną rolę odegrała też środkowoeuropejska opozycja demokratyczna, która w walce z komunistycznym państwem położyła silny nacisk na „antypolityczną” samoorganizację społeczeństwa, nie mogąc w istniejących warunkach podjąć walki politycznej zmierzającej do stworzenia nowych struktur państwowych lub choćby tylko przeobrażenie istniejących²⁹.

Idea samoorganizującego się społeczeństwa zrodzona z buntu przeciwko autokracji, pomogła teoretykom zachodnim w uświadomieniu sobie, że istnienie liberalno-demokratycznych instytucji politycznych nie zapobiega samo przez się dezaktywacji społeczeństwa i bezmyślnemu zdawaniu się jego członków na opiekę i pomoc państwa. Obiecywała ona zarazem postęp bez konieczności zrywania z tradycją liberalną. W ten sposób społeczeństwo obywatelskie zostało odkryte na nowo.

W dzisiejszej perspektywie teoretycznej społeczeństwo to wiązane jest przede wszystkim ze sferą ponadprywatną. Oczywiście, tkwi ono swymi korzeniami w sfe-

²⁹ Zob. J. Szacki: *Powrót idei społeczeństwa obywatelskiego*. W: *Ani książkę, ani kupiec: obywatel...*, s. 16.

rze prywatnej, rozwija się wszakże dopiero wówczas, gdy jej granice zostają przekroczone³⁰. Współczesną ideę społeczeństwa obywatelskiego wyraża zatem postulat *uczestnictwa*, prowadzący generalnie do zakwestionowania dychotomii: państwo-prywatne, przez zachęcenie do uczestnictwa w życiu *publicznym*, które nie ma wszak koniecznie charakteru politycznego.

Trzeba przy tym pamiętać, że we wszystkich krajach europejskich między działalnością polityczną a społeczną (gospodarczą, oświatową, filantropijną, kulturalną) zachodzą zasadnicze różnice ideowo-moralnych uwarunkowań. Dlatego też społeczeństwa obywatelskie mają różne doświadczenia historyczno-polityczne i kulturowe, zróżnicowany stosunek do dóbr cywilizacyjnych i odmienne warunki dla manifestowania i realizowania swych potrzeb. Stąd tak ważne jest rozróżnianie „społeczeństwa politycznego”, partycypującego wyłącznie w instytucjach politycznych, od „społeczeństwa obywatelskiego” partycypującego w tworzeniu dóbr i ładu kulturowo-gospodarczego.

Przez współczesnych teoretyków, którzy wskrzeszają pojęcie społeczeństwa obywatelskiego i starają się wykorzystać je w obecnych warunkach, jest ono zatem odnajdywane nie tylko w gospodarce i polityce, ale i na obszarze między rodziną i państwem lub między jednostką i państwem, a także w niepaństwowych instytucjach, które przygotowują i wychowują obywateli do politycznego uczestnictwa oraz nawet jako wyraz cywilizacyjnej misji nowoczesnego społeczeństwa.

Do tej pory mowa była głównie o społeczeństwie obywatelskim w perspektywie makrosocjologicznej, w której jawi się ono jako niezwykle ważne zjawisko historii społecznej oraz czynnik, którego obecność lub brak muszą być uwzględniane w teoretycznej analizie każdego nowoczesnego społeczeństwa.

Warto wszakże pamiętać, iż w ujęciu badaczy-empiryków społeczeństwo obywatelskie to przeważnie po prostu tyle, co tzw. trzeci sektor, wyróżniony w skutek wyjściowego podziału na prywatne i publiczne podmioty działania oraz prywatne i publiczne cele działalności. Sektor pierwszy to rynek, gdzie i podmioty, i cele są prywatne; sektor drugi to rząd, gdzie i podmioty, i cele są publiczne; sektor trzeci

³⁰ Zob. S. Giner: *Civil Society and its Future*. W: *Civil Society. Theory, History, Comparison*. Red. J. A. Hall. Polity Press, Cambridge 1995, s. 307.

zaś, to właśnie społeczeństwo obywatelskie, gdzie podmioty są prywatne, cele natomiast publiczne³¹.

W tym znaczeniu pojęcie społeczeństwa obywatelskiego pozostaje dość szerokie, obejmuje, bowiem wszelkie przedsięwzięcia inicjowane i przeprowadzane przez osoby prywatne i stowarzyszenia takich osób, ale zmierzające do osiągnięcia celów o charakterze publicznym. Uściślając zatem pojęcie „społeczeństwo obywatelskie” stosownie do współczesnych potrzeb, można odwołać się do trzech opozycji: po pierwsze — pionowej lub poziomej organizacji społeczeństwa, po drugie — społeczeństwa „wycofanego” lub uczestniczącego oraz po trzecie — społeczeństwa zamkniętego lub otwartego (drugi człon każdej z tych opozycji charakteryzuje społeczeństwo obywatelskie)³².

Przy czym w społeczeństwie tym szczególną rolę odgrywają zwłaszcza powiązania poziome. W gospodarce są one skutkiem istniejącej własności prywatnej i wolności rynkowej, w życiu politycznym przejawiają się wielością współzawodniczących partii i grup interesu, zaś w życiu społecznym wiążą się z licznymi organizacjami, stowarzyszeniami, przede wszystkim jednak z autentycznym samorządem lokalnym. W ten sposób „społeczeństwo obywatelskie” stanowi najogólniej sieć różnego typu powiązań występujących między jednostkami, dającą jednostce poczucie tożsamości oraz zabezpieczającą ją przed państwem przez ochronę jej indywidualnej wolności.

Podsumowując tą część rozważań, zauważmy, iż idea społeczeństwa obywatelskiego historycznie związana z wieloma orientacjami, nie jest, w gruncie rzeczy, tożsama z żadną z nich. Nie daje się zatem ideologicznie i politycznie ujednoznaczyć. Stanowi to o jej dzisiejszej sile, bowiem owa idea umożliwia dialog między przedstawicielami wszystkich niesprzecznych z nią orientacji oraz dostarcza swego rodzaju drogowskazu ludziom, którzy odmawiając uznania którejkolwiek z nich, nie rezygnują tym samym z aktywności publicznej w „trzecim sektorze”.

³¹ Zob. J. Szacki: *Powrót idei społeczeństwa obywatelskiego*. W: *Ani książkę, ani kupiec: obywatel...*, s. 54.

III. Społeczeństwo obywatelskie a inne aspekty życia społecznego

Zarysowany wcześniej problem idei społeczeństwa obywatelskiego (jej historia i współczesność) wykazuje wyraźnie, iż zarówno w wymiarze opracowań teoretycznych, jak też praktycznego funkcjonowania trzeba owo społeczeństwo z konieczności odnosić do innych, związanych z nim aspektów życia społecznego.

Przede wszystkim istotną kwestią jest określenie wzajemnego stosunku między społeczeństwem obywatelskim a państwem. Oczywiście w dużej mierze zależy to od tego, jak rozumiany będzie sam termin „państwo”, czy też, jakie to będzie państwo³³. Jest to również problem zależny od kontekstu historycznego. Im państwo jest bliższe typu państwa totalitarnego, tym więcej przemawia za bezwzględnymi przeciwstawieniami państwa i społeczeństwa obywatelskiego w stylu znanym z Europy Wschodniej, tam natomiast, gdzie mamy do czynienia z państwem, które zapewnia obywatelom znaczną swobodę oraz jej instytucjonalne gwarancje, tego rodzaju przeciwstawienia ewidentnie tracą sens.

Niezależnie od tego społeczeństwo obywatelskie jest z reguły postrzegane jako wytwór cywilizacji, a ta wiąże się nie tylko z handlem i przemysłem, ale również z funkcjonowaniem systemu prawnego. Dlatego „[...] tak pojęciowo, jak i historycznie, społeczeństwo cywilne mogło się rozwinąć tylko dzięki zaistnieniu określonego porządku prawnego i określonej formy rządów — czyli dzięki państwu”³⁴.

Ponadto, jeśli rozważa się nie społeczeństwo obywatelskie w ogólności, lecz funkcjonowanie jego konkretnych instytucji, okazuje się zawsze, że są one w takim lub innym stopniu uwikłane w struktury władzy państwowej. Stąd ewentualna walka społeczeństwa obywatelskiego z państwem toczy się raczej o rozgraniczenie sfer wpływów, aniżeli o to, by państwo całkowicie wyeliminować czy zastąpić. Jak zauważa Ernest Gellner: „społeczeństwo obywatelskie jest tym rodzajem różnorod-

³² Zob. A. Siciński: *O idei społeczeństwa obywatelskiego*. „Wiedza i Życie” 1996, nr 6.

³³ Zob. N. Bobbio: *Społeczeństwo obywatelskie*. W: *Ani książkę, ani kupiec: obywatel...*, s. 64–65.

³⁴ F. Draus: *Pojęcie społeczeństwa cywilnego (obywatelskiego)*. W: *Prawa człowieka w społeczeństwie obywatelskim*. Red. A. Rzepliński. Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 1993, s. 12.

nych pozarządowych instytucji, który jest wystarczająco silny, aby stanowić przeciwwagę dla państwa, i chociaż nie przeszkadza państwu w wypełnianiu jego roli strażnika pokoju i arbitra w kwestiach podstawowych interesów, tym niemniej może przeszkodzić mu w dominacji i atomizowaniu reszty społeczeństwa”³⁵.

Kolejny dylemat dotyczy tego, czy i do jakiego stopnia pojęcie społeczeństwa obywatelskiego łączy się ze sferą gospodarczą — ze sprawą rozwoju wolnego rynku i własności prywatnej. Niektórzy są skłonni, w ślad za Marksem, wręcz redukować to społeczeństwo do systemu ekonomicznego. Inni sądzą jednak, iż stanowi ono domenę zasadniczo różną nie tylko od państwa, lecz i od gospodarki, a więc *ex definitione* nie obejmującą stosunków i instytucji ekonomicznych.

Ponieważ — jak uczy historia krajów zachodnich — kapitalistyczna gospodarka rynkowa może być dla społecznej solidarności, sprawiedliwości czy nawet niezależności, równie niebezpieczna jak administracyjna potęga nowoczesnego państwa, to wydaje się przeważać pogląd, iż społeczeństwo obywatelskie należy bardzo wyraźnie odróżnić od społeczeństwa nie tylko politycznego, lecz również ekonomicznego. Jak podaje Jerzy Szacki za jednym z publicystów — „ani książę, ani kupiec: *obywateł*”³⁶.

Zniewolenie w społeczeństwach ludzkich nie musi być jednak związane ani z przemocą ze strony państwa, ani z przymusem ekonomicznym. Dlatego następną ważną sprawą jest zakres autonomii jednostki w ramach społeczeństwa obywatelskiego.

W tej kwestii dominują obecnie poglądy idące w kierunku wskazania na dobrowolny i świadomy charakter uczestnictwa, którego przesłanką jest ujednostkowanie nowoczesnego społeczeństwa. Na przykład Gellner definiuje społeczeństwo obywatelskie jako „[...] zespół instytucji i stowarzyszeń wystarczająco silnych, aby zapobiec tyranii, niemniej jednak takich, do których swobodnie się wchodzi i które bez przeszkód się opuszcza, nie zaś takich, które są nam narzucone przez sam fakt urodzenia i utrzymują się na mocy straszliwego rytuału”³⁷.

³⁵ E. Gellner: *The Importance of Being Modular. W: Civil Society. Theory, History, Comparison...*, s. 32.

³⁶ Zob. J. Szacki: *Powrót idei społeczeństwa obywatelskiego...*, s. 28.

³⁷ Zob. E. Gellner: *Conditions of Liberty. Civil Society and Its Rivals*. Allen Lane, New York 1994, s. 103.

Wszystkie teorie tego społeczeństwa odwołują się w istocie do wyobrażenia jednostek, których stosunki wzajemne są ustanawiane przez nie same, a nie są dane z góry i niezależnie od ich woli. Dlatego członkowie społeczeństwa obywatelskiego to jednostki z natury swej *wolne*, które odpowiednio do swoich potrzeb same tworzą sieć wzajemnych zależności, zachowując przy tym swój indywidualizm³⁸.

Dzisiejsze odrodzenie idei społeczeństwa obywatelskiego jest w oczywisty sposób związane również z przypomnieniem jej wymiaru moralnego. Widać to zwłaszcza na przykładzie Europy Wschodniej, gdzie opozycja demokratyczna kładła niezwykle mocny nacisk na autonomię jednostki i jej prawa, nie przestając zarazem podkreślać, że celem walki o społeczeństwo obywatelskie nie jest po prostu zerwanie krępujących człowieka więzów, lecz także wytworzenie silnych związków międzyludzkich, jakich brakuje w zatamizowanym przez realny socjalizm społeczeństwie³⁹.

W rezultacie upowszechnił się, zwłaszcza w Europie Wschodniej, etyczny model społeczeństwa obywatelskiego, charakteryzujący się uwydatnianiem wspólnych wartości wyznawanych przez członków tego społeczeństwa, w szczególności w opozycji do norm, jakie usiłowało im narzucić państwo. Funkcjonowanie wspólnych wartości społecznych leży natomiast u podłoża wszelkich form więzi społecznych, a zatem i obywatelskich⁴⁰.

Na uwagę zasługuje również związek społeczeństwa obywatelskiego z ideą narodową, pomimo że pozornie wydają się one przeciwstawne, a przynajmniej konkurencyjne. Znowu Europa Wschodnia jest tu dobrym przykładem, tym razem dla wykazania możliwości wzajemnego przenikania się owych dwóch idei, a to za sprawą sytuacji jej wielowiekowej zależności od obcych despotyzmów. W takich warunkach proklamacja niezależności społeczeństwa od władzy państwowej była bowiem zarazem deklaracją jego odrębności narodowej, stąd idea społeczeństwa obywatelskiego uzyskiwała silne zabarwienie narodowe.

Nacjonalizm należy zresztą do realiów świata nowoczesnego, toteż społeczeństwo obywatelskie nieuchronnie rozwijać się dziś musi w ramach państwa narodo-

³⁸ Zob. J. A. Hall: *In Search of Civil Society. W: Civil Society. Theory, History, Comparison...*, s. 15.

³⁹ Zob. P. Ogrodziński: *Pięć tekstów o społeczeństwie obywatelskim...*, s. 70–72.

⁴⁰ Zob. J. Wódz: *Socjologia dla prawników i politologów*. PWN, Warszawa 2000, s. 43.

wego⁴¹. Trzeba zatem uznać, iż sfera wartości wspólnych, jaka w tym społeczeństwie istnieje i istnieć musi, to m.in. sfera wartości wchodzących w skład kultury narodowej. Żłudne wydaje się zatem przekonanie, iż jakkolwiek trwałą wspólnotę można stworzyć poza tym kontekstem.

Warto też wskazać na wzajemne związki koncepcji społeczeństwa obywatelskiego i idei demokracji. W istocie polegają one na tym, iż ustrój liberalny wymaga współdziałania instytucji politycznych, które umożliwiają zmianę władzy bez rozlewu krwi (a zatem demokracji) oraz instytucji społecznych, które umożliwiają autonomiczne manifestowanie się interesów, wartości i preferencji (a zatem społeczeństwa obywatelskiego). Dlatego też tylko demokratyczne państwo jest w stanie stworzyć demokratyczne społeczeństwo obywatelskie⁴². Bowiem tylko ono, jako pozostające w związkach z innymi stowarzyszeniami, ma tym większy wpływ na ich charakter i żywotność, zaspokajając tym samym potrzeby stowarzyszeń tworzonych przez ludzi, którzy są jednocześnie ich członkami i obywatelami. Demokracje i społeczeństwo obywatelskie muszą się, zatem sprzymierzyć, aby w ten sposób urzeczywistniać ludzką wolność.

W demokratycznym państwie zapewnione być muszą również konstytucyjne gwarancje swobód obywatelskich. W konstytucji naszego państwa uchwalony został podstawowy dla obywatela artykuł pierwszy, mówiący o roli prawa w państwie, o charakterze tego prawa i sposobie jego tworzenia, stanowiący, iż ma to być demokratyczne państwo prawne, które będzie stosować zasady sprawiedliwości społecznej⁴³.

Znowelizowana konstytucja gwarantuje nie tylko rzady prawa i swobody obywatelskie, ale ponadto prawa mniejszości, wolność umów, prawo własności, tworzenie partii polityczne i udział samorządu w sprawowaniu władzy — a jest to przecież kanon tych instytucji pośredniczących, odrębnych od państwa, które składają się na pojęcie społeczeństwa obywatelskiego. Wszystkie te prawa są niejako wpisane w strukturę i dążenia owego społeczeństwa, którego fundamentem jest

⁴¹ Zob. J. A. Hall: *In Search of Civil Society...*, s. 12–14.

⁴² Zob. M. Walzer: *Spór o społeczeństwo obywatelskie*. W: *Ani książę, ani kupiec: obywatel...*, s. 102.

⁴³ Zob. J. Zakrzewska: *Prawo w społeczeństwie obywatelskim*. W: *Obywatel — odrodzenie pojęcia*. Red. B. Markiewicz. IFIS PAN, Warszawa 1993, s. 101 i n.

właśnie konstytucja⁴⁴. W ten sposób, ograniczona konstytucją demokracja staje się wspólnym dobrem wszystkich warstw społecznych.

Szczególną uwagę trzeba też zwrócić na związek społeczeństwa obywatelskiego ze sferą edukacji⁴⁵. W Polsce kładzie się obecnie przede wszystkim nacisk na rozwój społeczeństwa demokratycznego, a także rozwój gospodarki wolnorynkowej. Ich prawidłowe funkcjonowanie i rozwój, jak też zlikwidowanie występujących w tym obszarze opóźnień cywilizacyjnych w stosunku do krajów demokracji zachodniej, wymaga jednak szybkiego rozwoju oświaty.

W trudnej sytuacji gospodarczo-społecznej, w jakiej Polska ciągle się znajduje, jest sprawą oczywistą, iż odbudowa naszego systemu oświatowego nie może być jedynie zadaniem państwa, lecz powinna być przedmiotem troski oraz wysiłków całego społeczeństwa. Zwłaszcza że funkcjonowanie oświaty wiąże się przecież z potrzebami i aspiracjami rodzin, jednostek oraz społeczności przejawiającymi się na poziomie lokalnym.

Warunkiem realizacji takiego zadania jest jednak rozwój społeczeństwa obywatelskiego, przede wszystkim zaś samorządności na szczeblu lokalnym oraz funkcjonowania zaangażowanych w problemy oświaty organizacji pozarządowych („trzeciego sektora”). Dostrzec tu można zatem charakterystyczną wzajemną zależność występującą pomiędzy społeczeństwem obywatelskim a oświatą: warunkiem rozwoju społeczeństwa obywatelskiego (i ogólnie — demokracji) jest oświata, zapewniająca właściwe kształtowanie kultury obywatelskiej; efektywny rozwój oświaty nie jest z kolei możliwy bez dobrego funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego.

⁴⁴ Zob. W. Osiatyński: *Odrodzenie społeczeństwa obywatelskiego*. „Wiedza i Życie” 1996, nr 9.

⁴⁵ Zob. A. Grześkowiak: *Co to jest edukacja narodowa?* Referat wygłoszony na III Forum Oświaty Polonijnej w Paryżu (5 VII 1999).

ROZDZIAŁ DRUGI

KSZTAŁTOWANIE SIĘ POJĘCIA SYSTEMU OŚWIATOWEGO

Szkoły powinny stać się wyspami wolności, autonomicznymi wspólnotami kulturowymi z własnym obliczem i etosem, by dzięki temu zyskiwać maksymalny efekt kształcenia i wychowania uczniów.

B. Śliwerski

I. Historyczne kształtowanie się pojęcia

Jednostki i grupy podlegają w ciągu swojego życia a społeczeństwa w ciągu stuleci zmianom i przeobrażeniom pod wpływem różnych czynników zewnętrznych między innymi wychowania, które jest podejmowane świadomie i celowo dla uformowania osobowości wychowanka, a jego efekty mają wymiar zarazem jednostkowy i społeczny. Dlatego zainteresowane nim są nie tylko jednostki, ale także grupy, warstwy społeczne, rodzina, klasa społeczna, grupy wyznaniowe, narodowościowe.

Państwo od dawna w szerszym lub węższym zakresie interesowało się wychowaniem młodego pokolenia. Powstawały instytucje służące organizowaniu wychowania fizycznego, moralnego, umysłowego — słowem, edukacji¹.

Przeglądając słowniki, leksykony czy encyklopedie zauważa się różnostronne definiowanie pojęcia „edukacja” w węższym lub rozszerzonym znaczeniu. *Brockhaus Enzyklopädie* podkreśla fakt niejednoznaczności pojęcia zarówno w ujęciu językowym, społeczno-obywatelskim i naukowym jako dział pedagogiki, wymie-

niając wychowanie, kształcenie, nauczanie (proces lekcyjny) jako elementarne jej obszary. Zrozumienie go wymaga teoretyczno-naukowych idei rozpatrywanych historycznie uzależnionych od warunków, w których powstają i funkcji, jaka została im przypisana².

Encyklopedia pedagogiczna potwierdza rangę prac nad pojęciem wychowania i określa je jako stale definiowane od nowa — zwłaszcza w okresach głębszych zmian ustrojowych w danym kraju oraz globalnych przeobrażeń ekonomiczno-technicznych w świecie; uznaje je za całokształt specyficznych pedagogicznych bodźców i doświadczeń ogólnospołecznych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych, przynoszących względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej³.

Nowy słownik pedagogiczny podaje rozumienie wychowania jako ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci, młodzieży, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. Zaznacza również, że termin edukacja był zawsze nieprecyzyjny w zestawieniu z wykształceniem albo wychowaniem. Dlatego upowszechnia się stosowanie szerokiego znaczenia tego terminu jako ogół procesów oświatowo-wychowawczych obejmujących kształcenie, wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę⁴, która z kolei oznacza upowszechnienie wykształcenia ogólnego i zawodowego osiąganego przez działalność zarówno szkolnictwa, jak i wielu różnych instytucji pozaszkolnych oraz stanowi kulturalną więź narodu opartą na jego historii i świadomym dążeniu w przyszłość⁵. Współczesna pedagogika używa pojęcia edukacji ustawicznej jako edukacji nadszającej za rozwojem i służącej potrzebom rozwoju, co wydaje się lapidarnym ujęciem szeroko rozumianego różnostronnie uwarunkowanego, dynamicznie rozpatrywanego systemu⁶.

¹ K. Bartnicka, I. Szybiak: *Zarys historii wychowania*. Wyd. „Żak” Warszawa 2001, s.13.

² *Brockhaus, die Enzyklopädie in 24 Bänden, zwanzigste Auflage*. VI Band. Leipzig–Mannheim 1977, s. 583–585.

³ *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykała. Wyd. Fundacja Innowacyjna, Warszawa 1993, s. 918.

⁴ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa 2001, s. 87–88.

⁵ *Leksykon PWN*. Red. A. Karwowski. PWN, Warszawa 1972, s. 842.

⁶ *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 918.

Zanim jednak nauczanie stało się systemem, w danym społeczeństwie czy państwie naukę pobierano prywatnie w domu. Wychowanie przebiegało w rodzinie, która usytuowana w konkretnych układach społecznych tworzyła właściwe warunki do wprowadzania dzieci i młodzieży w daną kulturę, życie w społeczeństwie i politykę państwa. Literatura dysponuje dość dokładnym obrazem sposobu wychowywania w epoce archaicznej — został on naszkicowany przez Homera w *Iliadzie* i *Odysei*, gdzie rodzina miała obowiązek wychowania dzieci, tam zatem kształtowały się pierwsze wzorce wychowawcze oparte na doświadczeniach i przekazie tradycji i cnót odziedziczonych po przodkach (*asete*) wynikających z potrzeb jednostki, członka rodu i rodziny. Tajniki te opanowywano drogą stopniowej inicjacji. Wpajano dwojakiego rodzaju umiejętności przydatne w praktyce — takie, które można by nazwać technicznymi, oraz etyczne. Proces wychowawczy nadzorował opiekun, który musiał być mądry i wzorowy oraz zaprzyjaźniony z członkami rodziny.

Pojawił się też pierwszy ideał odwzorowany w rycerzu (*heros*), który stanowił imponujący model wychowawczy. Musiał mieć przede wszystkim cechy przywódcze, reprezentować i szanować tradycję i obyczaje, być człowiekiem urodziwym, wrażliwym na piękno, ciekawym świata, ale zarazem roztroptym, dwornym, kochać rodzinę i ziemię ojczystą, być ambitnym i honorowym⁷. Przekaz Homera o kulturze rycerskiej przez wiele stuleci miał wpływ na kreowanie ideałów rycerskości mężczyzny, idealnej kobiety, szczęśliwej rodziny. Kolejny etap rozwoju potrzeb edukacyjnych i kształtowanie nowych ideałów jawił się w ścisłym związku z rozwojem państwa i jego struktur, które ustanowiły prawny i instytucjonalny nadzór nad wychowaniem młodzieży. Dobrze funkcjonujący system państwowy Sparty nakazywał kształcić obywateli sprawnych i silnych fizycznie, karnych i wykorzystujących ten atut w stosunku do innych, odpornych wyrażających się lakonicznie, bezwzględnie podporządkowanych i oddanych bezwarunkowo dobru państwa.

Ideał przeciwstawny wobec spartańskiego kształtowały Ateny (V–VI w. p.n.e.), gdzie wolni, równi wobec prawa obywatele demokratycznego ustroju kreowali potrzeby harmonijnego, fizyczno-umysłowego rozwoju jednostki, łącząc piękno

⁷ W. Langaner: *Starożytna Grecja okresu archaicznego i klasycznego*. DiG, Warszawa 1999.

i dobro (*kalogatia*) człowieka pogodnego, wszechstronnie wykształconego z silnym uwzględnieniem jego cech osobowych i uzdolnień. Ateńczycy widzieli także konieczność wprowadzenia nadzoru w postaci prywatnych nauczycieli zwanych gramatystą i lutnistą, natomiast niewolnika odprowadzającego ucznia na lekcje nazwano pedagogiem. Do dziś zwraca uwagę stała obecność w pedagogice pojęć wypracowanych przez kulturę starożytną.

Praca nauczyciela była jednak nader nisko ceniona i nie wiązano jej z wynikami nauczania wychowanków. Większą rangę i znaczenie dla pracy nauczycieli wyznaczyli sofisci, którzy wprowadzili wyższy stopień kształcenia, rozszerzając wiedzę zdobywaną na poziomie średnim u lutnisty i gramatysty. Literatura rejestruje nawet pierwszych nauczycieli, Protagorasa z Abdery i Gorgiasza z Leontinoi, którzy zdobyli ogromną sławę, a co za tym idzie — uzyskali uznanie społeczne oraz zwrócili uwagę na wartość pracy nauczyciela. Nie była to wprawdzie jeszcze edukacja filozoficzna, ale dawała podstawę do określenia pewnych standardów i programów nauczania. Prezentując poglądy podważające twierdzenie o dziedziczności cnót i umiejętności, sofisci wpływali na zmianę sposobu myślenia o wychowaniu. Wyzwolili skojarzenia o nowych możliwościach człowieka mającego szansę realizacji nowych typów zachowań. Negowali istnienie jedynej absolutnej prawdy, twierdząc, że tylko ta racja zwycięża, która jest najsugestywniej zaprezentowana⁸.

Inaczej formułował myśl o kształceniu, czyli dochodzeniu do prawdy Sokrates. Za nieistotną uważał polemikę o ważności poszczególnych racji i sposobu ich prezentowania. Był zwolennikiem dialogu jako nowej metody dydaktycznej. Za istotę uczenia uznawał dochodzenie do prawdy poprzez samokształcenie, czyli metodyczne stawianie pytań naprowadzających na prawdę metodą majeutyczną lub ośmieszanie zdań fałszywych za pomocą tzw. ironii sokratycznej dla osobistego zadowolenia obywatela jak i dobra państwa⁹. Sądził, że człowiek jest zdolny do opanowania głębokiej wiedzy, a ta pozwoli postępować słusznie i cnotliwie. Sens metody sokratycznej leży w metodycznym postępowaniu, które spowoduje wytwor-

⁸ *Historia starożytna*. Red. M. Jaczynowska, D. Musiał, M. Stępień. Wyd. TRIO, WSM w Pułtusku, Warszawa 1999.

⁹ K. Bartnicka, I. Szybiak: *Zarys historii wychowania*. Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 35–36.

rzenie wiedzy dzięki własnej pracy umysłowej jednostki, a nie korzystaniu z gotowej wiedzy przekazywanej przez nauczyciela.

Był przekonany o wspomagającej roli nauczyciela w procesie samodoskonalenia, który winien być wzorem mądrości, szlachetności i bezinteresowności. Sokrates (IV w p.n.e.), założył pierwszą formalną szkołę retoryki, kształcącej kandydatów do urzędów państwowych wyposażonych w niezbędną wiedzę i umiejętności służące do przekazywania posiadanych kwalifikacji i cnót obywatelskich. Opinie Sokratesa wpłynęły na podniesienie rangi pracy nauczycielskiej i określenie ideału nauczyciela, a jego metody nauczania weszły do dorobku pedagogiki nauczycielskiej na stałe¹⁰.

Uczeń Sokratesa, Platon, zagadnienia dotyczące wychowania osadził w ścisłym kontekście teorii państwa, jego polityki oraz ustroju panującego w danym społeczeństwie i uzależniał od pozycji społecznej ucznia. Głosił istnienie absolutnych idei, dlatego swoje koncepcje formułował i rozpatrywał z punktu widzenia wyidealizowanego świata, idealnego państwa, społeczeństwa i wychowania. W swoich teoriach wychowawczych przekazał koncepcję państwowego modelu edukacyjnego, omawiając dokładnie cele i metody wychowania, zaznaczając jego poszczególne etapy, charakteryzując zależności metod wychowawczych od predyspozycji psychicznych i umysłowych wychowanka. Rozumiał wychowanie bardziej jako kształcenie charakterów dla dobra państwa niż dla intelektualnego rozwoju jednostki. Jego wizje nie uwzględniały skoncentrowania wychowania wokół dziecka i jego odrębności. Nie chodziło mu o nauczanie w systemie liberalnej demokratyzacji, którą uznawał za słabą. Wierzył raczej w liberalny porządek narzucający z zewnątrz dyscyplinę zachowań i myśli dla jednostki zwróconej ku dobru i prawdzie istniejących niezależnie. Sugerował staranne kształcenie mędrców, nauczycieli, czy ówczesnych przyszłych polityków silnych w nauce i rozumowaniu (zwanym przez Platona dialektyką). Platona uznaje się za twórcę pierwszego europejskiego systemu pedagogicznego, chociaż jego wizja pozostała w znacznym stopniu w wersji teoretycznej. Jego filozofia wychowania nieustannie odradza się w postaci opozycji dyktatu i pluralizmu, kolektywizmu i indywidualizmu, interesu państwa i wychowanka.

¹⁰ S. Wołoszyn: *Filozofia Sokratesa i jej rola...*

Istotną praktyczną zasługą Platona było założenie przez niego w Atenach w roku 386 własnej Akademii. Posiadała ona charakter wyższej szkoły filozoficzno-politycznej, która istniała przez 900 lat i wychowała wielu wybitnych myślicieli, profesorów, uczonych¹¹. Jednym z nich był Arystoteles formułujący swoje poglądy w oparciu o przekonanie, że świat materialny jest źródłem poznania ludzkiego przez zmysły oraz ćwiczenie umysłu, przez praktykowanie, wdrażanie i kształtowanie przyzwyczajzeń, które stanowią drugą naturą człowieka. Uznaje się, że były to pierwsze wskazówki określające pełny cykl nauczania obejmujący przekazywanie, ćwiczenie i utrwalanie wiedzy¹². Uważał, że najcenniejsze są ćwiczenia intelektualne rozwijające umysł, co prowadzi do zadowolenia, satysfakcji i ma być domeną elit rządzących. Nie cenił rzemieślniczej pracy zarobkowej jako niegodnej człowieka wolnego, co miało swoje następstwa w tradycji europejskiego kształcenia elitarnego, które, organizowane w państwowej szkole w trzech siedmioletnich etapach, miało być wyłącznie humanistyczne. Arystoteles uznawał tylko kształcenie w jednolitym systemie państwowym regulowanym przez prawodawstwo. Wierzył we wspólne założenia dla realizacji wspólnych celów i dlatego twierdził, że wychowanie nie może przebiegać według upodobań grup czy rodzin¹³. Nie popierał jednak w swej teorii skrajnego realizowania interesu państwa, gdyż uważał za rzecz ważną w sprawach publicznych dbałość o szczęście jednostek. Zwraca uwagę fakt, że Arystoteles wyłonił istotne problemy teorii pedagogiki, jej cel i metody, jakimi należy go osiągać, zakres wychowania oraz zależności między nimi czynnikami wrodzonymi wychowanka oraz tymi, które wynikają z celowego oddziaływania środowiska, w którym jednostka wzrasta. Postulował logiczny proces nauczania oparty o działalność nauczycielską. Arystoteles został nazwany „nauczycielem ludzkości” z uwagi na trafność i aktualność jego rozważań, do których niezmiennie odwołuje się współczesna nauka i filozofia europejska.

„Złoty wiek” rozwoju greckiej kultury, demokracji oraz myśli filozoficznej i politycznej dał nie tylko podstawy do ukształtowania cywilizacji europejskiej, ale

¹¹ W. Witwiński: *Platon jako pedagog*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.

¹² S. Kot: *Historia wychowania* Wyd. Żak, Warszawa 1996 s. 60–62.

¹³ L. Winniczuk: *Ludzie, zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*. Cz. I. PWN, Warszawa 1983.

także na wiele stuleci utrwalił ideały wychowawcze, rozwinął myśl pedagogiczną, z której korzystali myśliciele i twórcy systemów edukacyjnych¹⁴.

W dalszych dziejach myśli pedagogicznej nowe ideały wychowawcze wypracowuje cywilizacja rzymska, adaptując do swoich potrzeb edukację i wiedzę hellenistyczną, która fascynowała Rzymian swoim wyrafinowaniem, gdyż ich wiara wyrosła z kultury wieśniaczej zaadaptowanej przez rody arystokratyczne (patrycjuszów). Epoka hellenistyczna utrwaliła ideał człowieka wykształconego, modyfikując nieco greckie założenia. Hellenistyczny wzór osobowy miał cechy wolnego arystokraty, szlachetnego, wrażliwego indywidualisty, ale o dość kosmopolitycznych poglądach, co uzasadniał fakt utraty niepodległości i rozproszenie się kultury greckiej i częściowe wchłonięcie innych kultur regionalnych. Utrwaliło to również język grecki jako stały element wykształcenia obejmującego dość jednostronnie i powierzchownie język i literaturę. Powstał bardziej dyletancki niż profesjonalny typ znany pod nazwą człowieka kulturalnego, kulturalnego Europejczyka pozostający wciąż aktualnym worcem jednostki. Istotne jest, że hellenizm utrwalił również trzystopniowy poziom nauczania: elementarny, średni i wyższy.

Oprócz utrwalonego już aparatu pojęciowego pojawiały się nowe terminy, takie, jak np. gimnazjum, wprowadzono podręczniki szkolne, egzaminy, ćwiczenia, zaczęto stosować pomoce dydaktyczne oraz zakładać biblioteki. Ustalono terminy nauki w szkole. Dodać jednak należy, że szkoły średnie i wyższe kształciły młodzież pochodzącą przeważnie z elity społecznej państw hellenistycznych¹⁵. Karność w szkołach nie tylko nie zelżała, ale wręcz wzrosła. Wychowanie odbywało się, podobnie jak w greckich domach, najpierw w rodzinie i polegało na uczeniu się od przodków sposobu życia. Kierowało się też bardziej ku modelowi obywatelskiemu o cechach mówcy, wodza, wojownika — wykształconego praktycznie z nastawieniem na wiedzę użyteczną z zakresu prawa państwowego, medycyny, techniki czy rolnictwa, dążącego do uznania wśród obywateli. Szkoła rzymska rozwijała się od nauki w prymitywnych warunkach *in triviis* w elementarnej szkole łacińskiej dla ubogiej części mieszkańców, poprzez średnią szkołę łacińską (także prywatną)

¹⁴ J. Wojna, Ch. Hummel: *Arystoteles*. W: *Myśliciele o wychowaniu*. Red. Cz. Kupisiewicz. BAW, Warszawa 1996.

¹⁵ H. J. Matron: *Historia wychowania w starożytności*. PIW, Warszawa 1969, s. 328.

aż po wyższą szkołę retoryki. Początkowo brakowało tekstów łacińskich do nauki. W III w.p.n.e pojawiły się pierwsze tłumaczenia *Odysei* Liwiniusza Andronikusa, własne teksty Enniusza, aż wreszcie w I w.p.n.e. klasyczne utwory literatury łacińskiej — Wergiliusza czy Horacego — oraz kompendia wiedzy Marka Terencjusza Warrona, Marka Polio Witruwiusza obejmujące niezbędną wiedzę, którą musiał posiadać wykształcony Rzymianin¹⁶. Należało do tego zakresu siedem sztuk wyzwolonych poszerzonych o architekturę, ekonomię, geografę, etykę, medycynę, psychologię, filozofię społeczną i sztukę wojskową. Jako wzory służyły również dzieła, listy, mowy teoretyczne i praktyka sztuki oratorskiej Marka Juliusza Cyce-rona, którego idea pedagogiczna polegała na gruntownym wykształceniu w zakresie siedmiu sztuk wyzwolonych połączonych ze sztuką pięknego przekazu posiadanej wiedzy. Krytykował bowiem jako nieprzydatny „pusty dźwięk słów” i podzieliłby pogląd Petroniusza o sztuczkach krasomówczych, twierdzącego, że „jest to szkoła głupstwa”¹⁷. Rzymska edukacja nie przyswoiła bezkrytycznie „nauk helleńskich”, wobec czego podzieliła się sfera oddziaływań wychowawczych: (*educatio*) należało do rodziny, natomiast kształcenie (*doctrina*) przyznano szkole¹⁸.

Edukację publiczną pochwalał również mówca Marek Fabiusz Kwintylian, ceniący przydatność i umiejętność przemawiania w życiu publicznym. Swoją myśl pedagogiczną opierał on na uzasadnianiu ważności kształcenia zbiorowego w szkole. Wskazywał na elementy, których brak było w nauczaniu prywatnym. Podkreślał rolę współzawodnictwa (emulacja), zawiązywania znajomości czy zawierania przyjaźni, co miało sprzyjać uzyskiwaniu lepszej wiedzy i obycia. Można uznać, że uważał istotę pracy w grupie, w małej zbiorowości, gdzie wychowanek uczy się być obywatelem. Dostrzegał też konieczność lepszej pracy nauczyciela, którego zadaniem było dobre zorganizowanie zajęć z uwzględnieniem przerw na odpoczynek. Przekazowi Kwintyliana nauka zawdzięcza też w miarę pełny opis edukacji rzymskiej czasów Cesarstwa. Ówczesne władze uznały państwowy model za korzystny dla realizacji celów swej polityki, ponieważ podnosił on poziom wiedzy i sprawności wojska i ujedynocił kształcenie urzędników państwowych. Dzięki

¹⁶ Ł. Kurdybacha: *Historia wychowania*. T. I. PWN, Warszawa 1967, s.125–127.

¹⁷ S. Kot: *Historia wychowania*. Wyd. Żak, Warszawa 1996, s. 94.

¹⁸ K. Bartnicka, I. Szybiak: *Zarys historii wychowania*. Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 46–47.

wspieraniu państwa założono wiele szkół wyższych z katedrami prawa, filozofii retoryki greckiej i łacińskiej, a jako ukoronowanie tych wysiłków powstał w Konstantynopolu uniwersytet państwowy z 31 katedrami¹⁹.

Uzupełniając opis ewolucji myśli pedagogicznej w starożytności, należy wspomnieć o wpływie na nią rozwijającego się chrześcijaństwa stojącego w całkowitej opozycji do pogańskiej afirmacji życia, rozwoju indywidualności, naturalnych ludzkich popędów. Zaprzeczało ono rozwojowi indywidualności jednostki, pragnieniu dokonywania chwalebnych czynów. Wzywało natomiast do pokory, umartwiania się, lekceważenia życia ziemskiego, do pogardy i poddania się woli wyższej. Modelem wychowawczym był w tej koncepcji pobożny asceta, stąd nieprzydatne lub wręcz niebezpieczne były nauki rozwijające rozum i ćwiczenia utrzymujące sprawność fizyczną. Treść i cel wychowania chrześcijańskiego stanowił rozwój moralności duchowej rozumianej jednak tylko jako pobożność²⁰.

Na skutek tak pojętej chrześcijańskiej koncepcji wychowania zmniejsza się więc szacunek dla państwa i jego instytucji, norm prawnych i społecznych, czemu sprzeciwiał się nurt apologetyczny w piśmiennictwie chrześcijańskim uznający dorobek szkoły i kultury klasycznej w sensie przydatności jego aparatu pojęciowego i treści do studiowania Biblii, zwalczania herezji oraz do tworzenia odrębnego systemu kultury chrześcijańskiej. Poparcie dla pojednania chrześcijaństwa z kulturą antyczną wyrażali w swoich pismach św. Augustyn z Tagassy i św. Hieronim uznający za zasadne, aby rozumem wspierać wiarę. Wskazywali oni na konieczność studiowania dorobku literackiego grecko-rzymskiego i ewentualnego przystosowania ich do potrzeb pedagogiki chrześcijańskiej ze względu na bardzo niski poziom pism chrześcijańskich²¹. Definiowali jednocześnie osiągnięcie pełnego zrozumienia nauki (rozumności) jako wnikania w tajniki teologii i filozofii poprzez jedyne źródło wszelkiej prawdy — światło bożej iluminacji.

W ich pismach sprecyzowane zostały także wskazówki przeznaczone do wychowania i kształcenia w klasztorach, które znalazły zastosowanie w późniejszym nauczaniu średniowiecznym. Dla sprawowania funkcji duszpasterskich Kościoł mu-

¹⁹ S. Kot: *Historia wychowania...*, s.108.

²⁰ S. Kot: *Historia wychowania...*, s. 119–121.

²¹ K. Bartnicka, I. Szybiak: *Zarys historii wychowania...*, s. 57.

siał pogodzić się z faktem korzystania z dorobku pogańskiej myśli pedagogicznej nawet w zakresie nauk wyzwolonych. Uczyniono to jednak w ograniczonym zakresie, co z jednej strony pozwoliło na utrzymanie więzi z europejską cywilizacją pogańską, z drugiej zaś na zagwarantowanie pewnego poziomu naukowego i filozoficznego. Za podstawę porozumienia posłużyły kompendia zawierające zespoloną wiedzę świecką i chrześcijańską autorstwa Cassiodoriusa, Capelli Boethiusa zestawiające trzy sztuki (*trivium*): gramatykę, retorykę, dialektykę, oraz cztery nauki (*quadrivium*): arytmetykę, muzykę, geometrię, astronomię. Od tej pory stały one rodzaj podstawowego podręcznika dla całego średniowiecza. Porządek edukacyjny pierwszych stuleci średniowiecza doprowadza więc do rozpadu form antycznego wychowania i utrwalenia monopolu kościelnego w szkolnictwie, realizującego potrzeby duchowieństwa w programach nauczania, metodach i treściach. Kreowano ideał wychowawczy duchownego o cechach człowieka pokornego, skromnego, uległego, umartwiającego się, nie korzystającego z radości życia doczesnego. Sposób nauczania też był formą umartwiania się młodzieży uczącej się metodą pamięciową bez zrozumienia treści i sprzeczną z postępową propozycją sokratejską.

Nauka Kościoła uznawała jedynie muzykę za umiejętność przydatną do ćwiczenia śpiewów kościelnych oraz astronomię niezbędną (choć w zniekształconej formie) do obliczania kalendarza celem ustalenia świąt kościelnych.

Porządek średniowieczny wprowadzający do wychowania i kształcenia jednolitość organizacji społeczeństwa, myśli, wiary oznaczał ciemnotę naukową i intelektualną zwalczającą partykularyzm i wszelki rozwój myśli, torujący drogę aparatom monarszym i jednowładztwu wartości ideologicznych Kościoła. Zaznaczył się wówczas wprawdzie pewien wzrost ambicji kulturalnych kleru rozwijanych pod hasłem „wiara — szuka — poznania” (*fides — quaerit — intellectum*), ujawnionych szczególnie w piśmiennictwie św. Alberta Wielkiego, św. Tomasza z Akwinu w formie syllogistycznego rozumowania prowadzącego później do rozwoju filozofii scholastycznej. Ograniczał się on jednak do rozważań mieszczących się w dogmatyce teologicznych dowodów.

Ruch scholastyczny podniósł kulturę średniowiecznej dialektyki, która pomimo podporządkowania treści naukom kościelnym uczyła samodzielności i krytycyzmu w myśleniu²². Wszechwładna scholastyka stanowiła namiętność epoki i podporządkowała sobie inne nauki późnego średniowiecza aż do powrotu tradycji świata antyku afirmujących człowieka i szczęście ziemskiego bytowania, budząc jednocześnie coraz większe zainteresowanie prawem, filozofią, medycyną, grecko-łacińską literaturą²³. Powstawały wówczas masowo prężne ośrodki uniwersyteckie skupiające się wokół świeckich profesorów i naukowców, później też wokół dworów monarchicznych, tworząc uznane i istniejące do dziś centra kształcenia medycznego, prawnego, humanistycznego — Rawena, Salerno, Bolonia, Padwa, Neapol, Siena, Rzym, Perugia, Paryż, Oxford, Cambridge, Orlean, Tuluza, Awinion, Grenoble, Salamanca, Praga, Kraków, Wiedeń, Heidelberg, Kolonia, Erfurt, Lowanium, Gryfia, Fryburg, Bazylea, Ingolstadt, Tybinga, Moguncja, Upala, Kopenhaga, Aberdeen²⁴.

Wymieniam wszystkie ważne uniwersytety, aby wskazać na ich wielką liczbę i zasięg oddziaływania naukowego i dydaktycznego, gdyż skupiały one i przyciągały studentów i naukowców ze wszystkich krajów europejskich. Społeczność uniwersytecka zyskiwała tożsamość dzięki wspólnym naukowym celom. Dokonywała się wielka wymiana myśli naukowej i pedagogicznej, chociaż należy dodać, że nauczanie w tych uczelniach było jednolite i oparte na przekazywaniu wiedzy ustalonej i gotowej bez pozostawienia możliwości przepływu nowych, swobodnych idei oraz odkrywczych badań. Jej jednolitość ułatwiała jednak szerzenie się idei i metod nauczania we wszystkich krajach Europy i z pewnością stworzyła podstawy do dzisiejszej międzynarodowej wymiany naukowej i obyczajowej.

Nauczanie na poziomie średnim wyrażało interesy poszczególnych stanów i wiązało się ściśle z rozwojem gospodarczym miast oraz handlu. W ramach szkolnictwa świeckiego kształcono w zakresie bardzo ogólnym²⁵. Edukacja odbywała się głównie w szkołach parafialnych, gimnazjach humanistycznych i jezuickich o róż-

²² S. Kot: *Historia wychowania...*, s. 145–149.

²³ Tamże, s. 160–164.

²⁴ G. Kaufmann: *Die Geschichte der deutschen Universitäten, Vorgeschichte*. T. I. (1888), Stuttgart.

²⁵ G. Kaufmann: *Entstehung und Entwicklung bis zum Ausgang des Mittelalters*. T. II. (1896) Stuttgart.

nym poziomie i adresie społecznym (tabułyści, donatyści, aleksandryści). W ramach szkolnictwa zawodowego kształcono trzystopniowo (chłopiec, czeladnik, majster), w ramach szkolnictwa wyższego — w dwóch etapach: bakalarskim w połowie studiów i magisterskim lub doktorskim w zależności od wydziału.

Rozwój postępowej myśli humanistycznej sprawił, że reprezentanci renesansowej literatury pedagogicznej krytykowali organizację wychowania, treści programowe, lekceważenie rozwoju fizycznego, zaniedbania poprawności językowej. Przewrót wywołany wpływem humanizmu wywołał gruntowną zmianę w dziedzinie wychowania. Nowa postawa intelektualna znajduje odzwierciedlenie w przekazach literackich i pedagogicznych, które odgrywają istotną rolę opiniotwórczą.

Dzięki nowożytnym traktatom pedagogicznym Piotra Pawła Vergerio *O szlachetnych obyczajach i studiach wyzwolonych* i Eneasza Sylwiusza Piccolominiego *O wychowaniu dzieci* poznajemy zarówno nowe koncepcje szkolne, obcujemy z refleksją pedagogiczną, jak również obraz zaznajamiamy się ze świeckim ideałem wychowawczym renesansu²⁶.

Utopijne wizje edukacyjne wpływające z platońskiej idei edukacji państwowej prezentuje także Tomasz Moore w *Iście złotej księżeczce o najlepszym stanie państwa i o nowej wyspie Utopii* (*De optimo republice statu degne nova insula Utopia*, 1516). Obszerne rady i uwagi pedagogiczne przekazywał intelektualnej Europie Erazm z Rotterdamu (książę humanistów) w takich pracach jak *Rozmowy potoczne* (1522), *O sposobie studiów* (1512), *O ogładzie obyczajów młodzieży* (1540). Istotne jest, że filozof ten prezentował podręczniki, poradniki i rozprawki na wysokim poziomie językowym w formie przystępnej dla odbiorcy, postulując nauczanie metodą rozbudzania miłości do nauk wyzwolonych i przysposobienie do obowiązków obywatelskich. Nade wszystko cenił zaś umiejętności płynące z zasad dobrego wychowania, które wyzwalają inne zalety umysłowe²⁷. Poświęcał także wiele krytycznych i ironicznych uwag niewłaściwemu zachowaniu nauczycieli, których metody „wystraszyłyby nawet woły i osły”²⁸.

²⁶ K. Bartnicka, I. Szybiak: *Zarys historii wychowania...*, s. 84–85.

²⁷ S. Kot: *Historia wychowania...*, s. 209–215.

²⁸ S. Kot: *Źródła do historii wychowania (wybór.)* Cz. 1 i 2. Warszawa 1929–1930, s. 172–174.

Dodatkowy motyw w teorii wychowania oprócz ogólnych tendencji humanistycznych wprowadził Jan Ludwig Vives, włączając w proces wychowania psychologię jako istotny element wychowania i kształcenia. W rozprawie *O duszy i życiu* przekonywał o konieczności uwzględniania skłonności psychicznych ucznia i postulował ściśle z tym związaną indywidualizację kształcenia i wychowania. Na uwagę zasługuje też jego żądanie wychowania poprzez łagodność, perswazję, życzliwość, z wykluczeniem kar cielesnych, traktujące wykonanie tego zadania jako ważny problem społeczny. Proponował kształcenie metodą indukcyjną przez poznanie zmysłowe uogólnione teoretycznie i postulował nauczanie nowożytnych języków obcych²⁹. Vives dawał też konkretne wskazówki dotyczące pracy z uczniami (dobór lektur, prace z tekstem źródłowym), które odnajdują i stosują późniejsze szkoły humanistyczne. Oprócz tego widział konieczność umieszczania obiektów szkolnych w miejscach szczególnie przemyślanych — z dala od zgiełku, sprzyjających nauce i skupieniu.

Znaczący wkład w rozwój europejskiej myśli pedagogicznej wniósł Andrzej Frycz Modrzewski, uwrażliwiający w swoich przekazach na aspekt społeczny edukacji i szkolnictwa, które chciał udostępnić szerokim masom ludowym, czym wyprzedzał ówczesne poglądy pedagogiczne. Humanizm nie niósł bowiem i nie rozwijał prądów demokratycznych i daleki był od głoszenia hasła wiedzy dla wszystkich. Wychowanie w duchu humanistycznym musiało zatem przybrać charakter arystokratyczny³⁰. Niemniej nie można pominąć faktu, że idee humanistyczne doprowadziły do ukształtowania nowej świadomości pedagogicznej i wyodrębniły świecki charakter kształcenia, uwolniły naukę z kościelno-teologicznych więzów, a także w mniejszym lub większym stopniu objęły nauczaniem inne stany, stworzyły obfitą literaturę pedagogiczną i spowodowały powstanie różnych typów szkół. Humanizm nie ustrzegł się jednak błędu poddania się autorytetowi, jakim była dla niego klasyczna literatura epoki starożytnej.

W tej sytuacji reformacja jawi się jako szansa na umasowienia nauczania, staje się jednak tylko załączkiem szkoły ludowej, rodzi refleksję, którą dopiero realizm doby oświecenia opracuje i sformułuje w teorię pedagogiczną.

²⁹ B. Suchodolski: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*. WSiP, Warszawa 1988.

W okresie humanizmu zaznacza się także ogromne zinstytucjonalizowanie szkolnictwa, czym protestantyzm i katolicyzm próbowały oddziaływać na społeczeństwo. Aktywność ta doprowadziła do powstania wielu różnorodnych szkół świeckich (w myśl koncepcji Filipa Melanchtona) oraz katolickich zmierzających do uratowania upadającego szkolnictwa katolickiego działającego według jezuickiego programu Ignacego Loyoli. Wychowanie młodzieży ówczesni pedagodzy traktowali jako jeden z najważniejszych sposobów umocnienia pozycji Kościoła katolickiego. Dlatego organizowali przede wszystkim szkolnictwo średnie, zaś typem szkoły szczególnie preferowanym było kolegium.

Ze szczególną starannością ułożono w nich program nauczania, dobierano i kształcono kadrę pedagogiczną, organizowano zajęcia pozalekcyjne i zadbane o wygląd zewnętrzny szkół. Do szczególnych zasług tej działalności należy zaliczyć upowszechnienie i ujednoczenie standardu humanistycznej szkoły średniej w Europie oraz regulację prawną doświadczeń i refleksji pedagogicznych oraz przedstawienie nad wyraz precyzyjnej i zdyscyplinowanej organizacji systemu wychowawczego³¹. Protestantkie i katolickie gimnazja i kolegia realizowały humanistyczne cele i program kształcenia, ograniczając się głównie do kształtowania kultury literackiej poprzez studiowanie greckich i rzymskich arcydzieł. Z drugiej jednak strony szerzyły wiedzę w zakresie różnych nauk i wpłynęły pozytywnie na poziom kultury szerszych kręgów ówczesnego społeczeństwa europejskiego.

Krytykę szkoły humanistycznej oraz nowe propozycje edukacji zapoczątkowuje w swoich pismach Michał Montaigne. Zarzuca on wszelkim naukom brak bezpośredniej wartości dla celów wychowawczych. Oddziela nauczanie od wychowania i przekonuje, że podawanie ustalonej wiedzy nie rozwija umysłu i nie kształtuje charakteru³².

Montaigne odrzucał w dydaktyce zarówno szablon nieuwzględniającej indywidualizacji nauczania, jak i brak poznania praktycznego oraz brak zdrowego roz-

³⁰ S. Kot: *Historia wychowania...*, s. 208.

³¹ *Ratio studiorum. Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego*. Wstęp i opracowania K. Bartnicka, T. Bie-sowski. „Archiwum Dziejów Oświaty”. T. XIII. Red. K. Bartnicka. Wyd. Nauk. Ateneum, Warszawa 2000.

³² M. de Montaigne: *Próby*. T. I–III. Przeł. T. Żeleński (Boy). Oprac., wstęp i komentarz Z. Gierczyński. PIW, Warszawa 1985.

sądu w doborze treści programowych, przemyśleń i ćwiczeń kształtujących umiejętności. Zagadnienia te wejdą od tej pory na stałe do tematyki rozważań filozoficznych nad wychowaniem i kształceniem oraz nad formowaniem systemów edukacyjnych.

Aż do czasów Martina Lutera i S. Loyoli ujmowano wychowanie w kategoriach objawionych i ustalonych, bardziej lub mniej zależnych od wpływów kościelnych. Renesans przyniósł odkrywanie i przekazywanie tego, co dokonały pokolenia przodków³³.

Zgodnie z duchem nadchodzącego racjonalizmu oświeceniowego Jan Komeński (Comenius) rozwija ideał kształcenia pansofijskiego, czyli wszechwiedzy, do której kluczem jest hasło „wychowanie w zgodzie z naturą”. Powszechne uznanie zdobywa właśnie dla późniejszej pedagogiki potraktowanie jej jako wiedzy i jako sztuki wychowania dydaktycznego opartego na znajomości poznania ludzkiego we współpracy z rozumem, mową i działaniem.

Należy także odnotować pojawienie się propozycji nowej metody nauczania opartej na doświadczeniach, prawach natury, dostrzegania ich i badanie (odkrycia Keplera, Galileusza, Kopernika). Rozwija się przyrodoznawstwo, co odgrywa szczególną rolę w utopijnych rozprawach Tommasa Campanelli i Francisca Bacona. Wpływ filozofii Bacona utrwalił nową teorię pedagogiczną skierowaną na samodzielność poszukiwań, eksperymentowaniu, czego efektem byłoby zebranie ogromnego materiału badawczego służącego do sformułowania wniosków potwierdzających lub odrzucających przyjęte założenia. Bacon krytykował przyjmowanie greckich i rzymskich mądrości jako podstawę nauki i wskazywał na ich wątpliwą przydatność w empirycznej ewolucji cywilizacji swojej epoki. Przestrzegał przed bezkrytycznym przyjmowaniem utartych prawd epoki starożytnej. Odróżnił w związku z tym dwie metody nauczania — dawną, tradycyjną, zwaną magistralną, opartą na przyjmowaniu podawanych faktów i zadowolenia z istniejącego stanu wiedzy, oraz nową — zwaną inicjatywną, ukazującą nowe sposoby rozwiązań naukowych, prowokującą do dalszych badań. Widział także konieczność jednoczenia się naukowców w zespoły podejmujące wspólne badania oraz teoretyczne ich opra-

³³ *Ratio studiorum...*

cowanie³⁴. Filozof ten był przekonany, że tylko prawa przyrody stanowią inspirację do prac badawczych, do odkryć, do obserwacji wolnych od bezkrytycznych założeń.

W postępującym rozwoju teorii pedagogicznych optymistycznie jawi się racjonalistyczna filozofia René Descartesa ufającego w naturalne zdolności każdego człowieka do przyswajania wiedzy, do poznawania i pojmowania. Niepowodzeń w tym zakresie upatrywał on jedynie w złej metodzie kształcenia. Tych tendencji nie uwzględniały jeszcze niestety ówczesne programy szkolne, mimo że były to mocne impulsy naukowego postępu, wspierające potrzebę przemian edukacyjnych i rozwoju pedagogiki szkolnej, postępu widocznego w ewolucji form organizacyjnych, doskonaleniu treści kształcenia oraz stosowanych metod nauczania i wychowania.

Intensywne działania w zakresie edukacji podejmują najbardziej światłe umysły epoki (zrzeszeni w Stowarzyszeniu Ludzi Nauki, Denis Diderot, Jean Le Rond d'Alembert, François Marie Aronet (Voltaire) twórcy siedmiu tomów *Encyklopedii albo słownika rozumowanego nauk, sztuk i rzemiosł*, w którym z ogromnym rozmachem rozpowszechniają oni racje rozumu jako miernika wszelkiej wiedzy, praw przyrody, dając priorytet naturalizmowi, empiryzmowi, antropologizmowi.

Encyklopedystom zawdzięczamy także ogromne bogactwo publikacji pedagogicznych w szerokim zakresie udzielających instruktażu dla samouków, wydawnictwa kształcące dla dorosłych oraz niezliczone czasopisma i publikacje w formie encyklopedii, listów, romansów, słowników w przystępny sposób opisujących badania i odkrycia naukowe.

Nad wyraz dużą poczytnością cieszyły się francuskie rozprawy ks. Klaudiusza Fleury *Traktat o wyborze i metodzie studiów* (1686) oraz ks. Franciszka Fenelona *O wychowaniu dziewcząt* (1687), a także popularna książka *Przygody Telemaka*. Zawarte w nich rozważania spowodowały spopularyzowanie ówczesnej wiedzy o wychowaniu i wywołały potrzebę podjęcie systematycznych prac nad strukturą i modelem wychowania szkolnego. Pojawiła się także tendencja wychowawcza nastawiona na kształtowanie osobowości wychowanka.

³⁴ S. Kot: *Historia wychowania...*, s. 294–295.

Oświeceniowy racjonalizm Kartezjusza oparty o zasadę „myślę, więc jestem” (*cogito ergo sum*) rozwija filozofia empiryczna Johna Locke’a głosząca kolejną słynną zasadę czystej karty (*tabula rasa*) jako symbolu umysłu dziecka, której zapisanie należy do pedagogów³⁵.

W dziewięciotomowej publikacji Pluche’a *Widowisko natury* siedem woluminów zawierało informacje niebędące przedmiotem wykładów szkolnych, co wyraźnie wskazywało na niedomagania ówczesnej szkoły. Nic zatem dziwnego, że ostrej krytyce podlega niemal wszystko, co jest związane z edukacją i wychowaniem. Egzemplifikując owe spory, należy rozpatrzyć rozważania i dylematy pedagogiczne Johna Locke’a, Jeana Jacquesa Rousseau, Claude’a Adriana Helvetiusa. Wątpliwości dotyczyły przede wszystkim celu kształcenia traktowanego jako całość wiedzy, którą ma osiąść świadomy obywatel wychowany w kategoriach społeczno-obywatelskich. Przeciwstawiano temu koncepcję, zgodnie z którą celem ma być rozwój, pobudzanie rozumu rozczytanego, rozsmakowanego w tekstach człowieka, traktowanego w kategoriach człowieczeństwa ze szczególnym naciskiem na równe prawa dotyczące każdego w jednakowym stopniu³⁶.

Wychodząc z tych przesłanek, Locke w *Myślach o wychowaniu* proponuje kształtowanie racjonalisty, wolnomyśliciela znającego literaturę ojczystą i posługującego się nowożytnymi językami obcymi, obytego również z przyrodą i nowoczesną myślą historyczno-polityczną.

Ideał podlegający wpływom Oświecenia ma być efektem kształcenia ogólnego i winien łączyć cechy wspólnych kryteriów użyteczności (użyteczności), szczęścia (eudajmonizmu), etyki naturalnej i wiedzy racjonalistycznej, co pozwoli osiąść umiejętności niezbędne, by poradzić sobie w każdej sytuacji. Ważne jest także, aby w całym procesie metodologicznym i metodycznym kształcenia uwzględniono zdrowie i sprawność fizyczną. Wychowanie takie realizowane jest jednak w dalszym ciągu w pałacach albo arystokratycznych czy szlacheckich akademiach³⁷.

³⁵ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wybór i opracowanie S. Wołoszyn, T. 1. Wyd. 2 zmienione. Kielce 1995, s. 320–325.

³⁶ J. A. Komeński: *Wielka dydaktyka*. W: *Źródła do dziejów wychowanie i myśli pedagogicznej...*

³⁷ J. Locke: *Myśl o wychowaniu*. Przekład i wstęp M. Heitzman. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 21 i in.

Rozprawa filozoficzna Jana Jakuba Rousseau *Emil* dogłębnie analizuje ideę wychowania naturalnego, zgodnego z wrodzonymi skłonnościami dziecka i odrzucającego konwenanse oraz presję środowiska, które jego zdaniem „psują” wychowanka. Rousseau wywiódł z tej idei dwie zasady pedagogiczne — zdefiniował wychowanie negatywne, czyli takie, które obala istniejące zwyczaje, oraz progresywne — odrębnie przemyślane dla każdego wieku³⁸. Zaznacza się w nich dość skrajny charakter poglądów Rousseau, które sam autor uznawał nie tyle za prawdy absolutne, ile raczej przekorne, żarliwe wyzwanie rzucone ówczesnemu społeczeństwu, niedostrzegającemu nagromadzonych błędów, narastającej nierówności społecznej i bagatelizowanie problemów edukacyjnych. Docenić natomiast należy u niego myśl, że efektem wychowania ma być przede wszystkim rozwijanie umysłu, podczas gdy wcześniej mówiło się w teoriach o jego kształtowaniu. Poza tym niezależnie od jednostkowego statusu społecznego Rousseau domagał się równości i sprawiedliwości w dostępie do nauki i sprawowania władzy w państwie³⁹.

Równolegle kształtuje teorię rozwijania wszelkich umiejętności wspomniany już myśliciel Claude Adrian Helvetius, który w swym dziele *O człowieku jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu* zaleca ćwiczenia kształcające sprawne rozumowanie, rozpatrywanie jedynie istotnych problemów, krytycyzm wobec podejmowanych kwestii, co oznacza kształcenie pewnych funkcji oraz sprawności poznawczych, postaw oraz postaw moralnych. Teoria ta uzyskała nazwę kształcenia formalnego lub funkcjonalnego pozostającego w opozycji do kształcenia encyklopedycznego, czyli pamięciowego, które pomimo krytyki stale podnoszonej przez nowoczesne nurty pedagogiczne, pozostanie jeszcze długo dominującym modelem edukacji, a nawet będzie przeżywać okres świetności w europejskich systemach edukacyjnych w następnych dwóch stuleciach.

Przełom wieku XVIII i XIX oznacza początek nowoczesnej systemowej dyskusji nad modelem i kształtem edukacji publicznej. Niezliczonej liczbie pomysłów, projektów i wynikających z tego nurtów pedagogicznych towarzyszy proces coraz większej sekularyzacji szkolnictwa następującej z powodu likwidacji instytucji oświatowych Europy opanowanych przez zakon jezuitów oraz niezadowolenia

³⁸ *Historia wychowania*. Red. Ł. Kurdybacha. T. I. PWN, Warszawa 1967, s. 612–618.

z działalności przestarzałych typów szkół, które w nowych warunkach szybko rosnącego uprzemysłowienia, postępu technicznego i potrzeby wysoko wyspecjalizowanych robotników i rzemieślników nie spełnia już oczekiwań gwałtownie rozwijającego się społeczeństwa kapitalistycznego. Rozpada się również nieodwracalnie stanowy ustrój feudalny, a zastępujący go układ klasowy zaczyna podporządkowywać oświatę dla realizacji celu swoistego dla każdej z klas społecznych.

Na szczyt hierarchii społecznej wspinają się przemysłowcy, przedsiębiorcy, bankowcy. Znaczenia nabiera ruch robotniczy, który poprzez oświatę stara się walczyć o swoje prawa i podniesienie statusu społecznego. Z drugiej strony rządy i państwa widzą w przejęciu oświaty swoją szansę na kierowanie i ideologiczne programowanie ludności. Jednym z przejawów tych tendencji jest organizowanie i udostępnianie wielu typów szkół, przedszkoli, ogródków dla dzieci, szkół dla dziewcząt, gimnazjów klasycznych i realnych, liceów, szkół leśnych i rolniczych, szkół wyższych, uniwersytetów, politechnik — opartych na zasadach bezpłatności, powszechności, obowiązkowości, które zostały skodyfikowane w różnorodnych regulacjach parlamentarnych — ustaw, rozporządzeń, uchwał⁴⁰.

Nowatorska i postępową inicjatywą należała w tym zakresie do Francji. Przypisać należy *Szkic wychowania narodowego* (1763) La Chalotais'a zawierający pełny opis programu edukacji publicznej ze wskazaniem na jego narodowy, świecki, jednolity w państwie, oparty na fachowych podręcznikach charakter. Wspierał go *Plan edukacji* Rollanda uzupełniający wskazówki dotyczące wykształcenia kobiet, różnorodności potrzeb i zdolności obywateli, podnoszenia poziomu rolnictwa oraz innych zawodów w półkolegiach, czyli umacniania idei oświaty ludowej (fizjokraci)⁴¹.

Projekt organizacji wychowania publicznego Condorceta (1792) będący dobitnym dowodem rewolucyjnego myślenia oświatowego opartego na niepodważalnych zasadach powszechności, publiczności, obowiązkowości, dostępności na wszystkich poziomach kształcenia w oparciu o intelektualne, fizyczne i moralne

³⁹ S. Kot: *Historia wychowania...*, T. II, s. 12–14.

⁴⁰ Tamże, s. 17–25.

⁴¹ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Red. S. Wołoszyn. T. II. Wyd. II zmienione. Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s.138–154.

możliwości wychowanka z uwzględnieniem rozwijania talentów, zaspokajania potrzeb implikował zrozumienie prawa i miał prowadzić do korzystania z nich, ale także nakładał określone obowiązki. Wszystko to miało służyć podnoszeniu poziomu „równych obywateli” w systemie pięciu szczebli powszechnego systemu edukacyjnego. Ważnym punktem tego projektu był rozwój oświaty pozalekcyjnej (muzea, biblioteki, ośrodki kultury fizycznej). Concordet wykluczał nauczanie religii w szkołach publicznych. Żadne następujące później etapy rozwoju oświaty i myśli pedagogicznej nie zdołały zahamować idei tego projektu⁴².

Systemy państwowe przejmują od tego czasu niemal całkowicie władzę nad szkolnictwem i oświatą. Wiele struktur, które pozostały ciągle jeszcze w rękach Kościoła, osób prywatnych lub stowarzyszeń, ma dla ówczesnych rozwijających się placówek myśli pedagogicznej znaczenie wspierające i uzupełniające. Można wśród nich wyróżnić stowarzyszenia ludowe, laickie, wyznaniowe, ruchy i inicjatywy na rzecz oświaty dla dorosłych, zawodu nauczycielskiego, emancypacji kobiet, środowiska robotniczego,

Podjęmowane przez te organizacje czynności i zakres ich działania uzupełniał te, które wyznaczył państwowy system edukacyjny. Ich zasługą było powstanie bogatej literatury pedagogicznej wzbogacającej wiedzę dydaktyczną w formie poradników, informatorów i podręczników⁴³.

Szkoła elementarna od tego czasu obejmuje obowiązkiem wszystkie dzieci, a średnia i wyższa kształci młodzież z wyższych klas społecznych. Należy dodać, że powstają także szkoły i specjalne zakłady opiekuńcze dla dzieci głuchoniemych, niewidomych, zaniedbanych i umysłowo upośledzonych. Pedagogice francuskiej zawdzięczamy też pierwszy język migowy dla głuchoniemych stworzony przez Charles Michel de L’Epeé, zaś jego rodak Valentin Haüy zaprezentował pierwszą wersję alfabetu pisma wypukłego dla niewidomych. Pierwszy zakład dla dzieci moralnie zaniedbanych założył Filip Emanuel Fellenberg w szwajcarskich Alpach.

Duże tempo przemian społeczno-politycznych w Europie przełomu wieków powoduje szybkie zmiany modelu wychowania i kształcenia. Wielka Rewolucja Francuska wypracowuje nowy ideał kształcenia wdrażający cechy człowieka

⁴² K. Bartnicka, I. Szybiak: *Zarys historii wychowania...*, s. 126.

i obywatela walczącego i popierającego rewolucyjne hasła wolności, równości i braterstwa, biorącego w pełni odpowiedzialność za swój los i majątek. Podkreślano również, aby ówczesny człowiek posiadał odpowiedni poziom intelektualny, moralny i materialny. Warto przypomnieć, że poza tym rewolucja utorowała drogę wielu zasadom, na których opierały się późniejsze systemy oświatowe, ale przede wszystkim zobowiązywała państwo do zapewnienia masom społecznym szerokiego dostępu do nowoczesnej elementarnej szkoły ogólnokształcącej⁴⁴.

Reformatorsko i nowocześnie jawi się również w tym zakresie propozycja pedagogiczna i opiekuńcza „ojca ogólnokształcącej szkoły ludowej” Johanna Hienricha Pestalozziego oparta na nauczaniu pogładowym, analizowaniu i umiejętnej syntezie, właściwym postrzeganiu, wyrabianiu przydatnych nawyków, naturalnej przynależności do świata przyrody i określenia właściwego miejsca dla siebie w fabrykach, manufakturach czy rzemiośle. Przykład na zastosowanie swojej idei Pestalozzi dał we własnych szkołach i zakładach opiekuńczych w Neuhof, Stanz, Burgdorf, a nawet w seminarium nauczycielskim w Yverdon⁴⁵. Pedagogowie z całej Europy przyjeżdżali uczyć się praktycznie teorii mistrza. Do zwiedzających należał też Tadeusz Kościuszko. Oprócz stworzenia teorii podstaw nauczania początkowego oraz wykazania ścisłej zależności i konieczności współpracy w wychowaniu między rodziną i szkołą za wielką zasługę Pestalozziego należy bezwzględnie uznać wprowadzenie do piśmiennictwa pedagogicznego postaci z „nizin społecznych” — chłopów i robotników, pijaków, żebraków żyjących w zatechłej atmosferze ciemnoty, karczemny i przestępczości i pokazał, że można ich wydobyć z biedy i dna upadku⁴⁶. Obowiązkiem tym obarczył możnych i decydentów ówczesnych państw, formułując postulat opieki nad najuboższymi warstwami ludności, uznając ją za priorytet w odbudowie i reformie prawdziwej oświaty. Myśli swe działacz ten zawarł w bogatej twórczości pisarskiej, szczególnie w dziełach *Jak Gertruda uczy swoje dzieci* oraz

⁴³ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej...*, T. II, s. 135–150.

⁴⁴ S. Kot: *Historia wychowania...*, T. II, s. 28–35.

⁴⁵ K. Bartnicka, I. Szybiak: *Zarys historii wychowania...*, s.165–166.

⁴⁶ J. A. Condacordet: *Projekt...* Przeł. C. Jastrzębiec-Kozłowski. Warszawa 1948; fragmenty: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej...*, s. 9–27.

napisanych w formie listów wskazówek dla matek, jak mają uczyć swoje dzieci (1801) *Lenard i Gertruda. Pisma pedagogiczne*⁴⁷.

Obserwując rozwój myśli pedagogicznej, należy zauważyć, że dyskusja dotycząca kształtu oświaty, sposobu urządzania instytucji szkolnych, etapów, celów i metod kształcenia zataczała coraz szersze kręgi wciągające wszystkie światłe umysły, filozofów, pedagogów we wszystkich państwach europejskich. Konieczność budowania państwowych systemów oświatowych uznano powszechnie za normę. Spory dotyczyły ciągle jeszcze modelu edukacji.

Swoje ideały rozwija neohumanizm, wskrzeszający piękno i artystyczną harmonię starożytnej Grecji wykorzystywanej jednak inaczej niż czynił to dawny humanizm ulegający bezkrytycznemu zachwytowi nad Rzymem i językiem łacińskim. Nowe spojrzenie polegało na wykorzystaniu ideałów starożytnej Hellady do ukształtowania wewnętrznie i zewnętrznie harmonijnej jednostki, wrażliwej na obyczaje i kultury innych narodów, badającej właściwości ich sztuki, kultury, języka, doskonałości proporcji pozostających w zgodzie z prawdziwą użytecznością, co oznaczało urzeczywistnienie zamierzeń nowo wyzwolonej jednostki z więzów stanowych, poddańczych i przyznanie priorytetu osobowości człowieka, nie zaś zaspakajającego potrzeby polityki obywatela państw. Preferowano ukształtowanie człowieka rozwijającego się zgodnie z pięknem i prawami natury i uwzględniano podstawowe potrzeby człowieka i społeczeństwa.

Badacz niemiecki August Wolf widział niewyczerpane źródło wartości ogólnoludzkich w filozofii, estetyce i moralności świata starożytnego⁴⁸. Z tego względu neohumanizm zyskał poparcie filozofii idealistycznej wyrażanej w poglądach Immanuela Kanta, Friedricha Schleiermachera, Johanna Fichte, Georga Hegla. W myśl tej koncepcji kształcić zatem należy nie według zasady utilitaryzmu, lecz dać przewagę w programie nauczania kierunkom językowym, jako że najsprawniej wyrabiają one dostęp do starożytnych arcydzieł oraz sprzyjają rozwojowi zdolności dziecka⁴⁹.

⁴⁷ S. Kot: *Historia wychowania...*, T. II, s. 138–139.

⁴⁸ *Historia wychowania...*, T. II, s. 83–86.

⁴⁹ S. Kot: *Historia wychowania...*, T. II, s. 142.

Cel pedagogiczny Kanta sformułowany w pracy *Opedrja* (1803) wyrażony był w charakterze moralnym kształtowanym poprzez rozum według zasady imperatywu kategorycznego, czyli przemodelowanie własnych chęci w ogólnie obowiązujące prawidła. U Fichtego wola jest również pierwotną i twórczą siłą człowieka stąd konieczność jej kształcenia (kształtowania) w kierunku dobra, w warunkach pełnej samodzielności podstawy wszelkich działań. W *Mowach do narodu niemieckiego* (1808) wyraża on optymizm i wiarę w siłę wychowania, które jest w stanie doskonalić moralnie nie tylko jednostki, ale i cały naród, a nawet lud —oczywiście w systemie edukacji państwowej.

Dla Schleiermachera pedagogika stanowi dyscyplinę równorzędną z polityką — swego rodzaju etyką realizowaną przez państwo. W pracy *O wychowawczym zadaniu państwa* (1814) opowiada się on za społeczno-państwowym charakterem wychowania, kształtującym umiejętności życia w społeczeństwie i państwie⁵⁰. Powszechną szkołę ludową Schleiermacher uważa, podobnie jak Pestalozzi, za podstawę dla dalszej edukacji zawodowej, obywatelskiej, specjalistycznej dla przemysłu i wreszcie bazę do dalszych studiów naukowych i politycznych. Do niego należy myśl o wszechstronnym ogólnokształcącym kształceniu, które postrzegał jako czynnik integrujący społeczeństwo.

W dalszym ciągu rozwoju XIX-wiecznej myśli pedagogicznej pojawia się nieco odmienna idea nauczania wychowującego Johanna Herbarta zawierająca teorię szkoły średniej wraz z porządkiem programowym i ideałem wychowawczym. W swojej koncepcji⁵¹ wyznaczył on ważne miejsce dla etyki i psychologii, które wskazują cel i sposób jego osiągnięcia. Oznacza to w praktyce, że wychowanie ma być podporządkowane określonym zasadom moralnym, a jego efektem ma być silny charakter wychowanka. Poprzez należyty dozór, nagany, kary, rozkazy, można wprawdzie poskromić złe zachowania, ale największą wartość i jakość wychowania uzyskuje się przede wszystkim poprzez budowanie autorytetu, sympatii i nagrodę. Wyposażając wychowanka w szlachetne i dobre nawyki, uczący sam odrzuci to, co

⁵⁰ S. Mozdzeń: *Historia wychowania*. Wyd. Stachurski, Kielce 2000, s. 60–61.

⁵¹ Tamże, s. 61–62.

niewłaściwe w swoim postępowaniu. Formalne warunki nauczania Herbart zamknął w następujących etapach: jasność, kojarzenie, systematyzacja, metodyczność⁵².

Można uznać, że jest to schemat lekcji, na którym oparto nauczanie w szkołach średnich. Ówczesne gimnazjum klasyczne założone przez Wilhelm von Humboldta zwane też neohumanistycznym, opartym na poznawaniu dzieł klasycznych, łacinie i grece oraz języku ojczystym, nadal tworzyło podstawowy typ szkoły średniej, chociaż nie sprostowało już wymaganiom szybko zmieniających się warunków politycznych, następujących przemian społecznych, licznych ruchów wyzwoleniczych oraz intensywnego rozwoju techniki, przemysłu.

Młodzież mieszczańską kształcono w gimnazjach realnych opartych o przedmioty matematyczno-przyrodnicze z ograniczonym nauczaniem języków klasycznych na korzyść języka ojczystego. Poparcie dla tego typu kształcenia wyraził w swojej pozytywistycznej filozofii Herbert Spencer, poddając w rozprawie *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* (1868) metody i program klasycznego nauczania i dowodząc, że wiedza wyniesiona ze szkoły musi mieć zastosowanie do życia zawodowego, rodzinnego i społecznego. W związku z tym proponował on nauczanie ekonomii, historii społecznej, oczywiście przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i technicznych, a nawet pedagogiki. Odwoływał się do doświadczeń i obserwacji, podważając sztywną teorię herbartowską⁵³.

Przy omawianiu różnorodności nurtów oświatowych XIX wieku należy wspomnieć o wkładzie pedagogiki chrześcijańskiej, która przeżywała wówczas odrodzenie i podjęła próby wznowienia swoich tradycji. Z jednej strony przypominała ona o ideałach i wartościach chrześcijańskich i swoje propozycje w tym zakresie wysuwali: we Francji o. Henry Lacordaise (1802–1861), bp. F. A. Dupanloup (1802–1878), Eugenie Duthoit, Antonin Eymieu (1861–1934), w Anglii kard. John Henry Newmann (1801–1890), we Włoszech św. Jan Bosko (1815–1888), w Niemczech bp. Knecht, Franz Weigel, Anton Heinen (1869–1934). Z drugiej strony, szukając podstaw i uzasadnień dla swoich poglądów w filozofii tomizmu, podjęli próbę

⁵² Tamże, s. 63.

⁵³ K. Bartnicka, I. Szybiak: *Zarys historii wychowania...*, s.168–170.

sformułowania zasad pedagogiki chrześcijańskiej Otto Willmann, i Jacques Maritain⁵⁴.

Na uwagę zasługuje system wychowania prewencyjnego ks. Bosko, którego pedagogiczno-katechetyczna praca w specjalnie zakładanych ośrodkach wychowawczych, zwanych oratoriami, poświęcona była biednym i opuszczonym chłopcom, którzy oprócz religii mieli szansę nauczyć się języka ojczystego, arytmetyki, geografii, rysunku, a także ukształtować zawodowe umiejętności w zakresie krawiectwa i szewstwa. Powstające punkty szkolne spełniały funkcję prewencyjną wobec zagrożeń wykolejenia moralnego i wykorzystywania niepełnoletnich do pracy w fabrykach czy innych kapitalistycznych zakładach. Z punktu widzenia pedagogiki młodzież zdobywała tu wykształcenie ogólne, zawodowe i kształtowała charakter. Ponieważ praktyki te wykazywały dużą skuteczność, o. Bosko otrzymywał nawet pomoc finansową państwa. Jako teoretyk nie włączał się specjalnie w ówczesne dysputy pedagogiczne. W jego skromnym piśmarstwie teoretycznym (*Krótki wykład o systemie prewencyjnym, List o miłości i karach, Domowy regulamin*) zawarte są refleksje płynące z własnego działania i doświadczenia charytatywnego. Sens jego metod wychowawczych polegał na szacunku dla ucznia, kształtowaniu sylwetki przez wybaczenie, zachęcanie, pouczanie, czyli oddziaływanie pozytywne za pomocą rozumu, religii, miłości⁵⁵. Jego zasługą była również rezygnacja z pedagogicznego rygoryzmu, dystansu nauczyciela do ucznia, ale przy należytych zachowaniu szacunku dla autorytetu. Środkami, którymi się posługiwał, była msza, rekolekcje, nauka religii. Uznawał zespołowe budowanie harmonii wspólnoty. Karność natomiast miała być rozumiana jako posłuszeństwo wobec ustalonego, obowiązującego porządku zawartego w regulaminach i zapisanych uzgodnieniach⁵⁶.

Niezależnie od stale prowadzonych dyskusji i sporów na temat kształtu szkolnictwa, typów szkół, realizowanych w nich programów nastąpiło uregulowanie poziomów kształcenia podstawowego i średniego, szkoły zawodowe jako szczególny typ poddano nadzorowi państwa, rozwój psychologii eksperymentalnej i pedagogiki doprowadził do zakwestionowania uniwersalnej metody nauczania i zaprzeczenia

⁵⁴ Tamże, s. 68–69.

⁵⁵ S. Możdżeń: *Historia wychowania...*, s. 72–75.

⁵⁶ Tamże, s. 78

teorii herbartowskiej stosowanej w stosunku do każdego ucznia i wykazano, że procesy poznawcze zależą od indywidualnych predyspozycji dziecka. Zaczęły powstawać różnego rodzaju szkoły zawodowe, kursy, inicjatywy społeczne. Sprzyjało to rozwojowi badań i doświadczeń dotyczących wychowania i kształcenia. Powszechnie uznano, że oświata ma podlegać zarządowi państwa. Wyrazem tej tendencji są powstające przy rządach kolegia, komisje oświatowe czy też samodzielne ministerstwa, co przekłada się na powstanie niezależnej najwyższej władzy oświatowej. W Rosji stało się to już w 1802 roku, we Francji najpierw Université Imperiale 1808 przekształcone zostało przez Burbonów w ministerstwo w roku 1824, w Prusach w roku 1809 przyjęto fakt samodzielności władz szkolnych stawiając na ich czele Wilhelma Humboldta, najpóźniej, dopiero w roku 1848 doszło do utworzenia władz oświatowych w zacofanej Austrii⁵⁷.

W miarę kształtowania się narodowych systemów oświatowych — niezależnie do różnorodnych nurtów i koncepcji pedagogicznych, które pozostały jednak jedynie w sferze teoretycznych dyskusji i polemik filozoficznych — umacniała się zinstytucjonalizowana forma szkoły.

Pedagogika nowego wychowania tworzyła się na przełomie XIX i XX wieku. Towarzyszyły jej „przemiany ekonomiczne i społeczne, związane z rozwojem wielkokapitalistycznej gospodarki w krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych. Przemiany te ujawniły braki ‘szkoły tradycyjnej’, które stały się przedmiotem rosnącej krytyki”⁵⁸. W szkole tradycyjnej — herbartowskiej — dominował formalizm dydaktyczny, rygorizm wychowawczy, jednostronność intelektualna oraz „traktowanie ucznia jako biernego przedmiotu wszelkich zabiegów dydaktycznych i wychowawczych”⁵⁹. Pod wpływem teorii indywidualistycznych, wysuwających postulaty prawa i wolności jednostki do sukcesu oraz w wyniku rozwoju badań psychologicznych, socjologicznych i medycznych, a także w opozycji do szkoły tradycyjnej powstały na przełomie XIX i XX wieku nowe koncepcje i kierunki w teorii i metodyce kształcenia i wychowania. Nowy prąd pedagogiczny postulował zindywidualizowanie procesu wychowania, skoncentrowanie zasad doboru treści i metod

⁵⁷ S. Kot: *Historia wychowania...*, s. 163.

⁵⁸ J. Miąso: *Historia wychowania — wiek XX*. PWN, Warszawa 1984, s. 257.

⁵⁹ Tamże, s. 257.

kształcenia i wychowania wokół dziecka, jego potrzeb, zainteresowań, aktywności, wprowadził elementy wychowania estetycznego.

Na kontynencie amerykańskim prąd ten zyskał miano progresywizmu, zaś w Europie — nowego wychowania oraz nowej szkoły. Charakterystyczną cechą nowego wychowania była jego niejednolitość, choć podstawowe założenia były wspólne dla wielu jego odmian. „Ruch ten, oparty na wspólnych założeniach teorii pajdocentryzmu, stawiających jako zasadę wyzwolenie indywidualnych zdolności dziecka i jego spontanicznej aktywności, stanowił antytezę ‘szkoły tradycyjnej’ — biernej”⁶⁰. Jednym z wielu prężnie rozwijających się nurtów pedagogicznych jest wychowanie i kształcenie przez pracę jako medium wielowarstwowej aktywności człowieka⁶¹. Idea ta pojawiła się znacznie wcześniej, już w ubiegłych stuleciach, ponieważ prezentowała zespół cech transcendentálnych mających zastosowanie w różnych kontekstach historycznych. Uważano bowiem, że poprzez sensowną pracę i wprawianie się w pracach ręcznych człowiek osiąga życiową spójność (*Lebensingang*) człowieczeństwa, ducha i natury (*Mensch, Gott, Geist* — F. Fröbel) lub osiągnięcie pewnego fundamentalnego doświadczenia poprzez działanie (*Selbstbetätigung* — W. Götze) dla osobistego doświadczenia czy też osiągnięcie pewnej pozytywnej zwinności, zręczności dającej dominację nad zwierzętami (Herbart)⁶². Według Georga Kerschensteinera praca modeluje pozytecznego obywatela (*brauchbaren Staatsbürger*) lub jak przekonują H. Gaudig i Otto Scheibner wychowanie przez pracę kształtuje i rozwija nie tyle obywatela, ile osobowość. Z tym nurtem edukacyjnym w naturalny sposób wiąże się ruch wychowania poprzez sztukę, która wymaga wzoru, czyli idei autora, materiału do jej zrealizowania, narzędzia, którym uczeń wyprodukuje swój model. Celem tej dydaktyki jest uruchomienie elementu twórczego w dziecku, który jako pierwotny spowoduje zdobycie umiejętności działania w świecie społecznej rzeczywistości⁶³.

Wychowanie przez pracę propagował pedagog szwajcarski Robert Seidel. Jego zdaniem praca warsztatowa jest najlepszym narzędziem poznawczym, tworzy nowe

⁶⁰ Tamże, s. 257–259.

⁶¹ E. Skiera: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. R. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, München–Wien, 2003. s. 103.

⁶² K. Odenbach: *Die Deutsche Arbeitsschule*. Westermann, Braunschweig 1963, s. 9–21.

⁶³ E. Skiera: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart...*, s. 114–115, 121, 139.

społeczeństwo w duchu demokratycznego socjalizmu. Ideę tę popierał teoretyk pedagogiki socjalistycznej Stanisław Tieofiłowicz Szacki. Dzięki niemu doszło do utworzenia pierwszej szkoły pracy w Rosji. Szacki przekonywał, że ani rodzina, ani dotychczasowa szkoła nie mogą stworzyć warunków do pełnego i wszechstronnego rozwoju dziecka, może to natomiast uczynić szkoła pracy przez stworzenie nowego środowiska. Zabawa, muzyka, praca, lektura — pomagają dziecku ujawnić jego popędy. Szkoła powinna przetwarzać środowisko, by rozwijało osobowość dziecka. W wychowaniu poprzez pracę odniósł duży sukces pedagogiczny Anton Makarenko, wychowując nieletnich przestępców oraz moralnie zaniedbaną bezdomną młodzież w utworzonych przez siebie zakładach wychowawczych. Z uwagi na bardzo pozytywne efekty reedukacyjne i resocjalizacyjne uznano je za „eksperyment pedagogiczny na miarę światową”⁶⁴.

Nowy wiek promował hasło „uczyć się, aby być”, postulując edukację permanentną, którą zalicza się do najważniejszych zadań polityki oświatowej państwa. Podkreśla się, że jedynie wychowanie wszechstronne i jednocześnie ustawiczne ukształtuje jednostkę w pełni wyposażoną w umiejętności radzenia sobie ze zmieniającymi się warunkami życia. Dlatego proponuje się przywrócenie kształceniu charakteru doświadczenia życiowego, co oznacza, że należy je rozciągnąć w czasie i przestrzeni. Ten typ kształcenia uznano za kluczowe zadanie społeczeństwa wychowującego⁶⁵.

Zwolennicy uczenia się przez przeżywanie i działanie (*Erlebnispädagogik*) zaliczanego do nurtu pedagogiki personalizmu (reprezentowanego przez H. Scharellmanna, F. Gansberga, R. Huberta, zaś z polskich myślicieli Henryka Rowida) sprzeciwiają się zbyt jednostronnemu intelektualizowaniu szkoły. Wskazywali oni przeżywanie jako przejaw określonego stosunku jednostki do pewnych wartości etycznych, estetycznych, społecznych czy politycznych, co wiąże się z różnymi stanami emocjonalnymi i zapada głęboko w świadomość. Podkreślali szczególnie dużą wartość wychowawczą tego sposobu nauczania i wychowania ze względu na wy-

⁶⁴ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Red. S. Wołoszyn. Wyd. II zmienione. Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 356–357.

⁶⁵ E. Faure w liście do generalnego dyrektora UNESCO — *Źródła do dziejów...*, Księga 2, s. 509–511.

zwalanie uczuć wyższych, pomocnych przy przezwyciężaniu egoizmu w relacjach z innymi czy nawet w stosunku do ojczyzny i ludzkości⁶⁶.

Kolejną propozycją pedagogiczną jest gestaltywizm, wywodzący się z zakresu współczesnej psychologii humanistycznej, polegający na przekonaniu, że człowiek jest zintegrowaną całością, a nie zbiorem pojedynczych komponentów osobowościowych, co w praktyce pedagogicznej przekłada się na współgranie, integrację sfery emocjonalnej i poznawczej w procesie uczenia się. Pedagogikę postaci (*Gestalt* — postać, forma, kształt) propagował H. G. Petzold, G. J. Brown, O. A. Burrow. W Polsce kierunek ten reprezentuje Włodzimierz Szewczuk. Nastawienie tej metody dydaktycznej polega na osiągnięciu równowagi pomiędzy nauczaniem treści i wszelkimi potrzebami człowieka włącznie z jego biografią i sposobem oraz umiejętnościami komunikowania się z samym sobą i otoczeniem. Ujmując zadania tej koncepcji syntetycznie, można powiedzieć, że „człowiek z ciałem, psychiką i duchem żyje nierozdzielnie ze środowiskiem społecznym i ekologicznym. Wchodząc w interakcje z tym środowiskiem, zdobywa swoją tożsamość”⁶⁷.

Innym bardziej radykalnym ruchem wychowawczym stała się antypedagogika, która opiera swoje przesłanie na zasadzie wspierania zamiast wychowywania. Szeroko omawia się tu konflikt pokoleniowy i traktuje przyjaźń i zaufanie między młodzieżą a dorosłymi jako bazę do budowania wzajemnych dobrych relacji. Głośni przedstawiciele tego ruchu C. Breitner, E. von Braunmühl, E. von Xylander, A. Miller podkreślali bezwartościowość narzucania gotowych wzorców w wychowaniu⁶⁸.

O przystosowaniu szkoły do dziecka mówi metoda dydaktyczna zwana „winnetkową” (od dzielnicy Winnetka z Chicago) rozpropagowaną przez Carletona Washburne’a, mieszcząca się w nurcie pedagogiki humanistycznej opowiadającej się „po stronie dziecka”, jego upodmiotowienia oraz zreformowania obecnych systemów edukacyjnych „na miarę dziecka”.

⁶⁶ *Źródła do dziejów...*, s. 295–297.

⁶⁷ B. Śliwowski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Wyd. IV. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 158–159. Zob. także E. Białek: *Edukacja integrująca. Alternatywa czy konieczność*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997, s. 25–26.

⁶⁸ *Źródła do dziejów...*, s. 132.

Ciągle aktualny jest system skautingu Roberta Powella, republik dziecięcych H. T. Lane'a czy metoda projektowa Williama Hearda Kilpatricka. P. Petersen proponował z kolei, by tworzyć szkołę według uzdolnień, zgodnie z planem jenajskim zakładającą wychowanie dla, wśród i przez społeczność utworzoną z uczniów w różnym wieku⁶⁹. Charakterystyczna dla tej metody oraz wielu innych rozwijających się współcześnie jest ich otwartość — są to systemy bez sztywno ustalonych reguł, zmienianych i modyfikowanych zgodnie z potrzebą i sytuacjami pedagogicznymi.

Mnogość pomysłów i idei pedagogicznych oraz możliwość ich porównywania dzięki niebywałemu rozwojowi techniki komunikacyjnej nie daje jednak możliwości ich szybkiego korygowania, gdyż czynnik ludzki nie nadaje za czynnikiem technicznym. Kryzys edukacji stał się faktem, „luka ludzka” stanowi następne wyzwanie w rozwiązywaniu globalnych problemów naszych czasów.

Nie tylko opór przeciwko uniformizacji, indoktrynacji, unifikacji nauczania i wychowania był znamieny dla rozwoju myśli, idei i nurtów pedagogicznych XX wieku. Był to nie tylko wiek humanizmu i hasła wolności jednostki realizowanego przez wielowątkowe teorie i koncepcje współczesnego wychowania, należące do najbardziej złożonych oddziaływań człowieka na człowieka, na jego świadomość, rozwój osobowości i społecznych wartości, ale także okres wielkich przeciwności, kształtowania się kultów jednostki, terroru, nacjonalizmu, zniszczeń, okrucieństw hitlerizmu, stalinizmu i komunizmu⁷⁰, kształtujących monocentryczne reżimy utrwalające tradycyjne, już niemal dziedziczne, nawyki działań rywalizacyjnych i zaniechujące działań kooperacyjnych⁷¹.

W podzielonej politycznie Europie, w krajach podległych ideologii sowieckiej powstało przekonanie o potrzebie stworzenia nowych działań kształtujących nowego człowieka, który uznawałby i realizował ogólne cele kolektywne przed i ponad jednostkowymi, co skutkowało sprowadzeniem pedagogiki do roli ideologii w państwowym ładzie monocentrycznym. Pozwalał on na wykorzystywanie zniewolonych nauk humanistycznych do budowania procesu ideologiczno-instrumentalnego

⁶⁹ Tamże, s. 34–35.

⁷⁰ K. Kotłowski: *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*. Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 12.

⁷¹ T. Bezwińska-Hejnica: *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000, s. 29, 34.

podporządkowania wytwarzaniu prawd i wartości oraz ich dystrybucji, rozpowszechniania przez środki masowego przekazu i instytucje edukacyjne. Szkoła stała się miejscem ogromnego wpływu państwowej socjalistycznej lub komunistycznej ofensywy ideologicznej umacniającej aparat państwowy w „jedynie słusznym” układzie politycznym. Proces ten w placówkach oświatowych był o tyle prosty, że były one wyposażone we wszelkie narzędzia przemocy administracyjnej — takie, jak wykształcona, zależna kadra pedagogiczna oraz powszechny i obowiązkowy charakter kształcenia.

Skutkiem tak pojmowanej roli państwa w edukacji była jednostka bierna, nieproduktywna, nie rozwijająca umiejętności indywidualnych, o mentalności obronno-zachowawczo-roszczeniowej. O dalszych efektach monocentrycznej, ideologicznej polityki oświatowej państwa świadczą też wszelkie rodzaje patologii, których źródłem jest „złe dopasowanie” instytucji do potrzeb i interesów społecznych⁷².

Patrząc z tej perspektywy na dokonania w sferze upaństwowienia edukacji w XIX wieku, zaczyna się wątpić czy upatrywanie jedynie w państwowych systemach oświatowych realizacji chwalebnych przedsięwzięć, tj. szans zlikwidowania analfabetyzmu, zrównania szans społecznych czy nawet utrzymania oświaty na wysokim poziomie edukacyjnym i finansowym nie było zbyt optymistycznym i jednostronnym złożeniem ówczesnych twórców tych systemów, nie popartym rzetelną analizą innych skutków, które taki układ przyniesie. Z drugiej strony upaństwowienie szkoły XIX-wiecznej wpłynęło jednak zasadniczo na kształtowanie świadomości jednostek i grup społecznych, co należy uznać za sukces poszczególnych systemów narodowych, gdyż polityka oświatowa stała się ważną częścią polityki państw współczesnych.

Naturalną konsekwencją tego faktu jest realizacja różnych celów i interesów przez określone opcje polityczne powołujące w tym celu określone agendy administracyjne. Dalszym efektem tego układu jest stopień ingerencji państwa oraz zakres odpowiedzialności ponoszonej w sferze edukacji, który dyktuje rodzaje polityki oświatowej.

W nowożytnych państwach (USA, Anglia) prowadzona jest polityka liberalna, demokratyczna (większość państw Europy Zachodniej) lub restrykcyjna (Polska i państwa Europy Wschodniej). Cechą pierwszej z nich jest znikoma ingerencja państwa w problematykę szkolnictwa, gdzie organizacja, finansowanie i nadzór dokonywane są przez organy prowadzące i założycielskie lub samorządowe. W opozycji do tego rodzaju postawy zdaje się pozostawać polityka represyjna realizowana całkowicie przez rozbudowane organy państwa ingerujące poprzez przymus ustawowy i administracyjny we wszystkie sfery działalności szkoły. Za najbardziej wyważoną i czytelną można uznać politykę demokratyczną opartą na jawnych zasadach finansowania, ustalonych standardach oraz pluralistycznych formach organizacji systemu szkolnictwa realizowanego między innymi przez sieć szkół niepublicznych⁷³.

Należy zdawać sobie sprawę, że wytwory każdego rodzaju polityki ujawniają się w konkretnej kondycji oświatowej oraz w stopniu demokratyzacji życia społeczeństw. Od tego procesu jest też ściśle uzależniony wpływ samych zainteresowanych i uczestniczących w nim grup społecznych — uczniów, rodziców, nauczycieli, którzy zaczęli domagać się społecznej dyskusji nad edukacją, problemami powstającymi w szkole czy wreszcie niepokojąco narastającymi zjawiskami takiego rodzaju, jak niechęć do szkoły, absencja szkolna, niepowodzenia szkolne, drugoroczność, niewielka skuteczność egzaminacyjna. Intensywność tych zagrożeń i ich jawność ściśle związana była z narodową polityką oświatową, czego skutkiem stała się reakcja krajów zachodniej demokracji przyjmująca postać zaktywizowania wszelkich instytucji międzynarodowych — ONZ, UNESCO, UE, OECD (Organization of Economic Co-operation and Development), CE (Council of Europe), EEC (European Economic Community) — do gromadzenia danych dotyczących funkcjonowania instytucji i systemów edukacyjnych i przeprowadzania badań porównawczych we wszystkich krajach.

Poprzez liczne europejskie bazy danych — takie, jak DIMIN w Niemczech, Blaise w Anglii, IRS we Włoszech czy PASCAL we Francji oraz systemów o szer-

⁷² T. Bezwińska-Hejnica: *Zarys historii wychowania (1944–1989) (Oświata i pedagogika między dwoma kryzysami)*. Cz. IV. Wyd. Ped. ZNP, Kielce 1996, s. 94.

⁷³ T. Bezwińska-Hejnica: *O zmianach w edukacji...*, s. 66–67.

szym dostępie — EURIDICE i EUDISED — przetwarzane są i wytwarzane komputerowo informacje w nowoczesnym systemie dostępu (Internet). Uznano, że pojawiające się problemy oświatowe można rozwiązać tylko w ścisłej współpracy międzynarodowej, prowadząc badania empiryczne i udostępniając ich efekty oraz wypracowując wspólne standardy sprawdzające efekty kształcenia w zinstytucjonalizowanych systemach edukacyjnych. Ogłoszono kryzys kształcenia narodowego i uznano go za problem i wyzwanie globalne⁷⁴.

UNESCO i UE podjęły prowadzenie takich programów wspierających zmiany edukacyjne w ramach ścisłej współpracy międzynarodowej, jak SORID, EDFAC, SOCRATES, Tempus, TERM, Tessa, EURES i inne.

Zachodnia Organizacja Europejska do Badań Osiągnięć Szkolnych IEA ogłosiła 18 raportów, publikując przez kolejne lata wyniki badań dotyczących umiejętności w zakresie czytania, pisania, wszystkich głównych przedmiotów nauczania i wiedzy obywatelskiej. Na szczególną uwagę zasługują raporty edukacyjne *No Limits to Learning* z 1979 roku (wyd. polskie *Uczyć się bez granic* z 1982 r.⁷⁵), *Bridging the Human Gap — Jak zewrzeć lukę ludzką* (wyd. polskie 1982)⁷⁶; *Centro pagine per L'avenire* z 1981 r. (wyd. polskie *Przyszłość jest w naszych rękach — 1987*⁷⁷) oraz trzy raporty Rady Klubu Rzymskiego: *The Limits to Growth* (wyd. polskie *Granice wzrostu*, 1973)⁷⁸; *Mankind at the Turning Point* (wyd. polskie *Ludzkość w punkcie zwrotnym*, 1977)⁷⁹; *Reshaping the International Order* (wyd. polskie *O nowy ład międzynarodowy*, 1978)⁸⁰.

Raporty te nie są publikacjami przynoszącymi gotowe rozwiązania systemowe dla oświaty, stanowią natomiast źródło dostarczające danych empirycznych, katego-

⁷⁴ Raport Rady Klubu Rzymskiego *The First Global Revolution* ogłoszony w 1992 przez A. Kinga, B. Schneidera (s. 21–26); polski tytuł: *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?* Przeł. W. i S. Racz-kowscy. Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 1992.

⁷⁵ J. W. Botkin, M. Elmandrja, M. Malitza: *No Limits to Learning. Bridging the Human Gap*. 1979 (wyd. polskie: *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Przeł. M. Kukliński. PWN, Warszawa 1982).

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ A. Peccei: *Centro pagine per L'avenire*. 1981 (wyd. polskie: *Przyszłość jest w naszych rękach*. Przeł. I. Wojnar. PWN, Warszawa 1987).

⁷⁸ D. L. Meadows: *The Limits to Growth*. New York 1972 (wyd. polskie: D. H. Meadows, D. L. Meadows, J. Randers, W. W. Behrens: *Granice wzrostu*. PWE, Warszawa 1973).

⁷⁹ M. Mesarović, E. Pestel: *Mankind at the Turning Point*. New York 1974 (wyd. polskie: M. Mesarović, E. Pestel: *Ludzkość w punkcie zwrotnym*. PWE, Warszawa 1977).

⁸⁰ J. Tinbergen: *Reshaping the International Order*. New York 1976 (wyd. polskie: *O nowy ład międzynarodowy*. PWE, Warszawa 1978).

rii pojęciowych, twierdzeń i teorii przydatnych dla twórców systemów oświatowych oraz dydaktyków biorących udział w społecznym dyskursie o edukacji. Ich wartość stanowi szczególnie sposób opracowania przystający zarówno do planowania oświatowej polityki państwa, jak i dopasowania do poziomu poszczególnych instytucji oświatowych samorządów lokalnych. To właśnie raporty tego rodzaju dostarczały statystycznie istotnych danych na temat uprzedzeń, agresji, nietolerancji, seksizmu i feminizmu oraz zagrożeń cywilizacyjnych. Wczytując się w te opracowania, odnosi się wrażenie, że są one tak obszerne i wiarygodne, iż wystarczy tylko je zastosować przy wprowadzaniu kolejnych reform oświatowych. Zadziwia zatem brak zainteresowania tymi istotnymi dokumentami, zwłaszcza, że zwiększa się rola kształcenia w społecznym awansie. Zmieniające się społeczeństwo nie daje zgody na stary strukturalny i organizacyjny model instytucji edukacyjnych.

Potrzebą społeczną staje się poszukiwanie wyjścia ze stanu kryzysu. Obawą napawa wyraźnie zanikająca różnica między kulturą wysoką i niską, dominowanie kultury popularnej, obawa utraty tożsamości i kultury narodowej i pozostawania jej poza wpływem na demokratyczne wolne społeczeństwo obywatelskie, którego poziom rozwoju w krajach europejskich różni się zasadniczo od naszego, powodując niezrozumienie już na wstępie teoretycznych rozważań — zarówno w obszarze pojęciowym, jak i codziennej demokratycznej rzeczywistości, którą społeczeństwa zachodnie kształtowały od wczesnych lat powojennych w konwencji respektowania podstawowych praw i swobód obywatelskich, co w Polsce i Europie Wschodniej było ograniczone i hamowane przez ideologię absolutystycznego i totalitarnego komunizmu i socjalizmu oraz stało się efektem wypaczonej filozofii i pedagogiki humanizmu socjalistycznego i komunistycznego. Zajmowali się nią i tworzyli ją zarówno uczeni radzieccy jak i zachodnioeuropejscy, ponieważ ideologia komunizmu humanistycznego fascynowała wiele umysłów, gdyż ich zdaniem była nośnikiem woli wyzwolenia człowieka od wszelkich zależności społecznych, politycznych i ekonomicznych. W autentycznym humanizmie czy humanizmie komunistycznym upatrywali oni wielką siłę wychowawczą rozwijającą samoistną wartość dziecka, jego indywidualność i niepowtarzalną osobowość.

Realizacja wartości humanistycznych stawiających na samodzielne myślenie i wartościowanie przegrała niestety na rzecz interesów centralistycznie rządzącej partii i państwa obezwładnionego totalitaryzmem i samowolą przywódców⁸¹. Konsekwencje takiej polityki poniosła w pierwszej kolejności szkoła, na której wymuszono kształtowanie wzorca komunisty bezkrytycznie oddanego sfałszowanej idei humanizmu komunistycznego.

Należy zwrócić uwagę, że porzucenie tak ukształtowanego modelu wychowawczego nawet po transformacji ustrojowej i zniesienie izolacji naukowej, kulturalnej czy po prostu ludzkiej i obywatelskiej nie jest sprawą prostą. Polska szkoła egzemplifikuje ten fakt, preferując w dalszym ciągu autorytarny model kształcenia, którego nie są w stanie zmienić periodycznie przeprowadzane strukturalne reformy oświatowe. Nie jest wolna od skostniałych, autorytarnych metod również szkoła w Austrii i Niemczech, czego dowodem jest krytykujące ten stan rzeczy popularne powiedzenie, mówiące, że lekcją nazywa się zjawisko w czasie, kiedy to wszyscy milczą a jeden mówi (*wenn alle schweigen und einer spricht, so nennt man eben den Unterricht*)⁸².

Rozwój myśli pedagogicznej w XX wieku doprowadził do obalenia monopolu szkoły tradycyjnej z jej sztywnymi, nienaturalnymi dla dziecka metodami. Do tej pory utrzymuje się różnica stanowisk polegająca na tym, że jedni teoretycy kładą większy nacisk na swobodę w wychowaniu, inni natomiast ograniczają ją na rzecz karności i dyscypliny. Wszyscy jednak, szczególnie po okrucieństwach II wojny światowej, są zwolennikami humanizacji wychowania pojętej w jak najszerszym znaczeniu. Nie propaganda nacjonalistyczna i szowinistyczna, a wartości kulturowe, narodowe i ogólnoludzkie powinny dominować we współczesnej szkole. Należy jedynie żałować, że w obecnej zinstytucjonalizowanej szkole nie znalazły zastosowania idee i poglądy wielu czołowych myślicieli i pedagogów. Nauczyciele nie kształtują i nie rozwijają osobowości ucznia, lecz przez swoje działania umacniają autorytarne nawyki. Idee humanistycznego nowego wychowania, „wychowania w wolności”, podjęły natomiast jako swoje motto szkoły niepubliczne.

⁸¹ S. Wołoszyn: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX w.* Kielce 1998, s.162–163.

⁸² Oświadczenie na stronie internetowej AGFS Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen, Hamburg, marzec 2003.

ROZDZIAŁ TRZECI

METODA, JĘZYK, NARZĘDZIA I TECHNIKI BADAWCZE ANALIZY PORÓWNAWCZEJ

Zanim się zacznie przebudowywać dom, w którym się mieszka, nie dość jest zburzyć go jedno i gromadzić zapas materiałów oraz zgodzić architektów lub też ćwiczyć się samemu w architekturze, a poza tym nakreślić starannie plan.

Kartezjusz

Praca naukowa podlega zasadzie wypracowania własnej metody badań oraz doboru odpowiedniej metodologii. W niniejszym studium należy zastosować różnorodne metody, ponieważ jest to związane ze specyfiką poszczególnych podejmowanych tu zagadnień.

Stanowiąc niezaprzeczalną całość, niniejsza dysertacja nie ma charakteru jednolitego i ze względów pragmatycznych, aby ułatwić prześledzenie zmian dotyczących oświaty w trzech omawianych krajach — ich analogii i rozbieżności — wywód poniższy oparty jest na metodach wypracowanych przez pedagogikę porównawczą.

Zadania i funkcje pedagogiki porównawczej

Przekrój i różnorodność badań naukowych wskazuje na duże zainteresowanie i potrzebę podejmowania ustawicznych wnikliwych prób badania sposobów kształ-

cenia i wychowania, ich celów i efektów, które mają wynikać z całościowych systemów oświatowych. Od stuleci obserwuje się tendencję do ich porównywania¹.

Greccy i rzymscy historiografowie pozostawili pisemne świadectwa studiów porównawczych nad sposobami wychowania młodzieży. Odwołania do wychowania galijskich i germańskich plemion pojawiają się u Cezara (*Commentarii rerum questarum belli Gallici*, I w. p.n.e). W studium Ksenofonta *Wychowanie Cyrusa* (IV w p.n.e) znajdziemy także wnikliwe uwagi porównujące wychowanie Persów i Spartan. W późniejszych wiekach w epoce odkryć geograficznych, rozkwitu handlu, wypraw wojennych, podróży dyplomatycznych czy misji religijnych zbierano informacje o doświadczeniach edukacyjnych innych krajów i porównywano je z własnym systemem wychowania i kształcenia. Porównania te nie miały jednak charakteru naukowego i nie były systematyzowane². Dopiero początek XIX w. uznaje się powszechnie za początek rozwoju naukowego porównywania systemów oświatowych i dziedzinę tę nazywa się pedagogiką porównawczą.

Terminu angielskiego (*comparative education*), niemieckiego (*vergleichende Paedagogik*), francuskiego (*education comparée*) używano początkowo do prac omawiających system szkolnictwa jednego kraju. Jednak po roku 1960 wskutek dynamicznego rozwoju tej dziedziny terminologia międzynarodowa objęła nie tylko porównania edukacyjnych systemów oświatowych, ale została poszerzona o analizę przyczyn ich podobnego lub zróżnicowanego rozwoju. Zaczęto opisywać wyniki, jakie osiągają poszczególne systemy oświatowe, praktyczne programy i zarządzenia, ustawodawstwo oświatowe, współpracę i wymianę uczniów i nauczycieli. Nie ma wprawdzie wśród naukowców powszechnej zgody czy pedagogika porównawcza ma być traktowana jako samodzielna dziedzina, czy może powinna być traktowana jako subdyscyplina nauk o wychowaniu, czyli pedagogiki ogólnej, historii, filozofii a może nawet socjologii³. Istotne jest jednak, że uznano jej rozwój za konieczny w kontekście rozumienia relacji, jakie zachodzą między społeczeństwem a oświatą, oraz głównych zadań, jakie przed nią postawiono — czyli doskonalenie

¹ W. Brickman: *Comparative Education*. W: *Encyclopedia of Educational Research*. Wyd. 6. London 1992, s. 180–192.

² R. Pachociński: *Zarys pedagogiki porównawczej*. IBE, Warszawa 1998, s. 5.

³ J. Prucha: *Pedagogika porównawcza*. Przeł. M. Politowicz. PWN, Warszawa 2004, s. 10.

jednych systemów oświatowych poprzez korzystanie z doświadczeń innych, wspieranie rządów w podejmowaniu właściwych decyzji oświatowych i wyznaczanie właściwych kierunków rozwoju oświaty oraz unikanie jej uwikłania w niekorzystne zjawiska. Od czasów unaukowania pedagogiki komparatystycznej ukształtowały się jej dwa nurty badawcze. Pozytywistyczny zwany scjentyistycznym, którego twórcą był Marc-Antoine Jullien de Paris (1775–1848) i jego wielki zwolennik i kontynuator Pedro Rosello, oraz nurt alternatywny, zwany humanistycznym i intuicyjnym, którego czołowymi przedstawicielami byli angielski pedagog Michael E. Sadler (1863–1943) oraz kontynuator jego myśli Isaac Kandel (1881–1965), w Niemczech zaś Friedrich Schneider (1881–1965) oraz Franz Hiller (1881–1969)⁴.

Mechanistyczna propozycja uprawiania badań pedagogicznych przedłożona przez Julliena de Paris zakłada, że badający dąży do ustalenia tego, co jest wspólne w różnych systemach, i publikowanie optymalnych rozwiązań, co miałyby doprowadzić do stworzenia uniwersalistycznej teorii. Alternatywna praktyka przeprowadzania badań porównawczych miała polegać na wyszukiwaniu wszystkiego, co indywidualne, charakterystyczne dla każdego z porównywanych systemów w dodatku z głęboką analizą historycznego kontekstu społeczno-kulturalnego z ontologicznym założeniem niepowtarzalności zjawisk kulturowych oraz ich determinant. Oczywiście są także zwolennicy łączenia elementów tych dwóch teorii. Należy wśród nich wymienić takich badaczy, jak Holmes, King, Noah, Eckstein⁵.

Sformułowana przez Schneidera (1931) idea badań różnych czynników — położenia geograficznego, gospodarki, religii, kultury, polityki, stwarzających specyficzne warunki do kształtowania systemów oświatowych — doprowadziła w 1959 roku do powstania idei wychowania europejskiego, co znalazło pełne uzasadnienie w coraz intensywniejszych kontaktach międzynarodowych, a co za tym idzie, doprowadziła do przenikania kultur, religii, nawyków społecznych, tradycji, sposobów uczenia się, zdobywania doświadczeń.

Reasumując, należy uznać, że w ciągłym sporze o definicję tej dyscypliny badawczej można posłużyć się określeniem zaproponowanym przez Andersona

⁴ R. Pachociński: *Strategia reform oświatowych na świecie: szkolnictwo podstawowe i średnie*. IBE. Warszawa 2003, s. 16.

⁵ Tamże, s. 5–6, 16–17.

w 1961 roku, że „pedagogika porównawcza może być zdefiniowana jako międzykulturowe porównanie struktur, działania celów, metod i osiągnięć różnych systemów oświatowych i społecznych, odpowiedników tych systemów oraz ich części składowych”⁶. Pedagogika porównawcza jawi się więc z jednej strony jako dziedzina teoretyczna, zawierająca wszelkie opisy systemów oświatowych, z drugiej jednak wyraźnie pokazuje przydatność rezultatów szeroko zakrojonych badań, czyli wszelkich wyników rzeczowych, danych statystycznych i dokumentacji podawanych do publicznej wiadomości i szeroko dostępnych dzięki zasobom i możliwościom internetu.

Współcześnie rozumie się zadania pedagogiki porównawczej tak, jak zostały one sformułowane w deklaracji amerykańskiego stowarzyszenia Comparative and International Education, czyli: opisywanie, wyjaśnianie, rozwijanie i upowszechnianie wiedzy o systemach oświatowych oraz o ideach i problemach edukacji na świecie: pedagogika porównawcza stała się wreszcie uznaną dziedziną nauki prowadzącą działalność badawczą w celach teoretycznych i praktycznych⁷.

Różnorodność celów i zadań tej dyscypliny wiedzy doprowadza do tego, że nie może ona operować jednolitą, ogólną metodologią badań komparatystycznych. Wybór metody zależy zatem wyłącznie od celów i potrzeb konkretnej pracy badawczej i jej autora oraz niezbędnych do jego pracy materiałów, źródeł, z których korzysta, oraz przyjętej perspektywy badawczej.

Wysoki poziom rozwoju pedagogiki porównawczej oraz jednoczącej się wspólnoty państw europejskich pozwala badającemu korzystać z zasobów światowych ośrodków dokumentacji, informacji naukowej, a także statystyki porównawczej oraz dorobku stowarzyszeń pedagogiki porównawczej. Innymi dostępnymi źródłami informacji są periodyki z zakresu pedagogiki porównawczej oraz encyklopedie systemów oświatowych⁸.

Poniżej przedstawiono podstawowe informacje na temat międzynarodowych ośrodków badań oświatowych oraz baz danych dotyczących systemów oświatowych

⁶ Tamże, s. 38–39.

⁷ J. Prucha: *Pedagogika porównawcza...*, s. 27.

⁸ R. Pachociński: *Strategia reform oświatowych na świecie...*, s. 115–132.

na świecie, zwłaszcza statystyki porównawczej systemów oświatowych i wyników międzynarodowych badań osiągnięć szkolnych itp.

The International Association for the Evaluation of Educational Achievement — IEA (Międzynarodowe Towarzystwo Badania Osiągnięć Szkolnych; zał. w 1962 r.; na stronie m.in. wyniki międzynarodowych badań nad osiągnięciami szkolnymi): www.iea.nl/.

TIMSS (Międzynarodowe badania porównawcze osiągnięć szkolnych z matematyki i nauk przyrodniczych): <http://nces.ed.gov/TIMSS/>.

Comparative Education Research Centre — CERC (Międzynarodowe Centrum Oświatowych Badań Porównawczych): www.hku.hk/cerc.

Organisation for Economic Cooperation and Development: www.oecd.org Centre for Educational Research and Innovation — CERI (Ośrodek Badań Oświatowych Innowacji),

UNESCO (Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury; zał. w 1946 r.): www.unesco.org.

UNICEF (Fundusz Narodów Zjednoczonych Pomocy Dzieciom): www.unicef.org/ International Institute for Educational Planning (Międzynarodowy Instytut UNESCO ds. Planowania Oświaty): www.unesco.org/iiep/.

Bureau International of Education (Międzynarodowe Biuro Oświaty; zał. w 1925 r.; światowa baza danych o systemach edukacyjnych): www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Wde/wde.htm — portal informacyjny o możliwości zastosowania w edukacji w krajach kryzysów i transformacji technologii opartej na Internecie: www.ginie.org.

Niemiecki serwer informacyjny o międzynarodowych projektach badawczych oraz o międzynarodowych organizacjach i instytucjach edukacyjnych: www.dipf.de/; www.dipf.de/perine/ www.bildungsserver.de/index.html.

European Centre for Development of Vocational Training — CEDEFOP: www.cedefop.eu.int Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung — DSE: www.dse.de.

Educational Resources Information Center — ERIC (Centrum Informacyjne o Badaniach Edukacyjnych; zał. w 1996 r.): www.eric.ed.gov/searchdb/index.html.

British Education Index (BEI — Brotherton Library, University of Leeds): www.leeds.ac.uk.

Institut National de Recherche Pédagogique — INRP: www.inrp.fr Centre International d'Etudes Pédagogiques — CIEP: www.ciep.fr.

Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa — INDIRE: www.indire.it.

Segnalazione di articoli di riviste di scienze dell'educazione italiane e straniere — RIVI: www.indire.it/risorse/banche/rivi.htm (baza danych o naukowych czasopismach pedagogicznych włoskich i zagranicznych).

Universidad de Barcelona — REDINET (badania i innowacje w naukach o wychowaniu): www.ub.es/div5/redinet.

Centro de Investigación y Documentación Educativa — CIDE: www.mec.es/cide/index.Htm.

Unia Europejska — Komisja Europejska ds. Oświaty i Kultury: <http://europa.eu.int/comm/dgs/education-culture/>.

Eurydice (Europejska Sieć Informacji o Edukacji; zał. w 1980 r.): www.eurydice.org/.

Programy e-learning w Europie: www.elearningeuropa.info/.

Program edukacyjny Socrates (inicjatywa Wspólnoty Europejskiej na rzecz rozszerzania współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Program Sokrates: www.socrates.org.pl/socrates2.php.

Europejskie Towarzystwo Badań Edukacyjnych (zał. w 1994 r.): www.eera.ac.uk/.

Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (Konsorcjum Instytucji ds. Rozwoju i Badań Edukacyjnych w Europie): www.cidree.org/.

European Forum for Freedom in Education — EFFE (Europejskie Forum o Wolność w Oświacie; zał. w 1990 r.): www.effe-eu.org/.

Światowy Bank Danych o Edukacji: www.worldbank.org/education/.

The Right to Education Project — RTE (światowy portal Przestrzeganie Praw Człowieka w Edukacji; zał. w 1998 r.): www.right-to-education.org/home/index.html.

Association Internationale des Universites du Troisieme Age — AIUTA (Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku; zał. w 1975 r.): www.aiuta.asso.fr/.

The European Institute of Education and Social Policy — EIESP (Europejski Instytut Polityki Oświatowej i Społecznej): www.eiesp.org/.

Bazy danych statystycznych:

www.library.auckland.ac.nz/

www.nationmaster.com (Informacje o różnych krajach, w tym także o systemach edukacyjnych wraz z najnowszymi danymi statystycznymi z zasobów: CIA World Factbook, United Nations, World Health Organization, World Bank, World Resources Institute, UNESCO, UNICEF i OECD).

Główny Urząd Statystyczny: www.stat.gov.pl/.

Narodowe Centrum Statystyki Oświatowej w Stanach Zjednoczonych: <http://nces.ed.gov/>.

Stowarzyszenia i organizacje związane z pedagogiką porównawczą

The World Council of Comparative Education Societies — WCCES / Conseil Mondial des Associations d'Education Comparee (Światowa Rada Stowarzyszeń Pedagogiki Porównawczej; zał. w 1970 r.): www.hku.hk/cerc/wcces.

Comparative Education Society of Europe — CESE (Europejskie Stowarzyszenie Pedagogiki Porównawczej; zał. w 1961 r.): www.ugr.es/cese/.

Comparative and International Education Society — CDES (Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej i Międzynarodowej Oświaty; zał. w 1956 r.): www.cies.ws/.

European Association for International Education — EAIE (Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Międzynarodowej; organizacja *non profit* na rzecz stymulowania i wspierania międzynarodowej współpracy w szkolnictwie wyższym): www.eaie.nl/.

Polskie Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej (zał. w 1991 r.): www.medianet.pl/ibe/index.html.

The British Association for International & Comparative Education (Brytyjskie Stowarzyszenie Pedagogiki Międzynarodowej i Porównawczej): www.baice.ac.uk/.

Kanadyjskie Stowarzyszenie Pedagogiki Międzynarodowej i Porównawczej: www.ualgary.ca/UofC/Others/CIESC/.

Sociedade Brasileira de Educacao Comparada — SBEC (Brazylijskie Stowarzyszenie Pedagogiki Porównawczej): www.sbec.org.br/.

Association Francophone d'Education Comparee — AFEC (Frankofońskie Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej; zał. w 1973 r.): www.afecinfo.free.fr/afec/.

International Society for Comparative Physical Education and Sport — ISCPES (Międzynarodowe Towarzystwo Porównawcze Edukacji Fizycznej i Sportu; zał. w 1978 r.): www.iscpes.org/.

Czasopisma naukowe z pedagogiki porównawczej

„Comparative Education Review”: www.journals.uchicago.edu/CER/,

„Journal Information for Comparative Education”: www.jstor.org/journals/03050068.html.

„A Journal of Comparative Education”: www.tandf.co.uk/journals/titles/03057925.asp.

„European Journal of Education”: www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=0141-8211,

ROZDZIAŁ CZWARTY

PAŃSTWOWE SYSTEMY EDUKACYJNE W POLSCE, AUSTRII I NIEMCZECH

System edukacji w Polsce

1. Struktura systemu edukacji i jego podstawy prawne¹

Polski system edukacji tworzą: przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne — ogólnokształcące i zawodowe, placówki oświatowo-wychowawcze, placówki pracy pozaszkolnej (ogniska artystyczne, placówki kształcenia ustawicznego i praktycznego), poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie specjalistyczne, placówki opiekuńczo-wychowawcze i resocjalizacyjne, ośrodki adopcyjno-opiekuńcze, ochotnicze hufce pracy, zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne. W skład systemu oświaty nie wchodzi szkoły wyższe, gdyż stanowią one oddzielny system szkolnictwa wyższego.

System oświaty w Polsce regulują następujące akty prawne:

- Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty, z późniejszymi zmianami,
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982r. Karta Nauczyciela, z późniejszymi zmianami,
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, z późniejszymi zmianami.

¹ Niniejszy rozdział opracowano na podstawie: K. Konarzewski: *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004 oraz J. Jung-Miklaszewska *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*. Warszawa 2000. Druga wersja zaktualizowana 2003 — opublikowana w serwisie BUWiWM, lipiec 2004.

Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18 roku życia. Obowiązek szkolny rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat. Trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia. Na wniosek rodziców naukę w szkole podstawowej może także rozpocząć dziecko, które przed dniem 1 września kończy 6 lat, jeżeli wykazuje psychofizyczną dojrzałość do podjęcia nauki szkolnej. Decyzję o wcześniejszym przyjęciu dziecka do szkoły podstawowej podejmuje dyrektor szkoły po zasięgnięciu opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej na temat rozwoju dziecka. Ponadto w roku szkolnym 2004/2005 wprowadzono obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne dla dzieci sześciolletnich.

Struktura systemu oświaty uległa w ostatnich latach zmianie. Do końca roku szkolnego 1998/1999 przedstawiała się ona następująco:

- przedszkole,
- 8-letnia szkoła podstawowa (obowiązkowa),
- szkoły ponadpodstawowe:
 - 3-letnia zasadnicza szkoła zawodowa
 - 4-letnie liceum ogólnokształcące
 - szkoły średnie zawodowe:
 - a) 4-letnie licea techniczne i zawodowe,
 - b) 5-letnie technika zawodowe, liceum i szkoły równorzędne,
 - c) 2–2.5-letnie szkoły policealne i pomaturalne.

Zgodnie z Ustawą z dnia 8 stycznia 1999 roku zawierającą przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego — od 1 września 1999 roku rozpoczęto wdrażanie zreformowanej szkoły. W jej skład wchodzi:

- 6-letnia szkoła podstawowa,
- 3-letnie gimnazjum,
- szkoły ponadgimnazjalne:
 - a) 2–3-letnia zasadnicze szkoły zawodowe,
 - b) 3-letnie licea ogólnokształcące,
 - c) 3-letnie licea profilowane,

d) 4-letnie technika.

Od 1 września 2004 roku rozpoczęły działalność szkoły uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych:

- 2-letnie uzupełniające licea ogólnokształcące,
- 3-letnie technika uzupełniające.

Rok później zaczęły funkcjonować szkoły zawodowe dla absolwentów szkół średnich ogólnokształcących: szkoły policealne (maksymalnie 2,5-letnie).

Wszystkie szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne mogą być zarówno publiczne, jak i niepubliczne. Spora liczba szkół niepublicznych powstała na przełomie lat 80. i 90. Początkowo prowadzone były one przez zakony, a obecnie przez stowarzyszenia, osoby prywatne lub fizyczne. Szkoła niepubliczna może uzyskać uprawnienia szkoły publicznej, gdy spełnia kilka warunków. Należy do nich realizowanie programów nauczania uwzględniające podstawy programowe, stosowanie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz prowadzenie egzaminów i sprawdzianów, prowadzenie dokumentacji przebiegu nauczania, zatrudniania nauczycieli przedmiotów obowiązkowych posiadających określone kwalifikacje. Po uzyskaniu statutu szkoły publicznej placówki te mogą ubiegać się o dofinansowanie z budżetu władz lokalnych lub z budżetu centralnego. Dotacja przysługuje w wysokości 100% wydatków bieżących poniesionych w przeliczeniu na 1 ucznia w szkole publicznej tego samego typu.

Reforma systemu edukacji objęła również wprowadzenie nowego, bardziej obiektywizowanego systemu oceniania edukacyjnych osiągnięć uczniów. Na mocy Ustawy o systemie oświaty 1 stycznia 1999 roku została utworzona Centralna Komisja Egzaminacyjna, która działa we współpracy z ośmioma okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi. Jej działanie ma właśnie na celu przygotowanie i organizowanie nowego systemu oceniania zewnętrznego. Umożliwi to diagnozowanie osiągnięć uczniów, monitorowanie poziomu nauczania w szkołach oraz dostarczenie obiektywnych i porównywalnych informacji na temat jakości pracy szkoły oraz stosowanych programów nauczania. Ocenianie zewnętrzne obejmuje:

- sprawdzian w szóstej klasie szkoły podstawowej,

- egzamin w trzeciej klasie gimnazjum (egzamin gimnazjalny) z zakresu przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych,
- egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe (egzamin zawodowy) — etap pisemny i praktyczny,
- egzamin maturalny — część pisemna i ustna.

Standardy wymagań egzaminacyjnych są opracowane z uwzględnieniem tzw. podstaw programowych przewidzianych dla poszczególnych poziomów kształcenia.

2. Rys historyczny

Szkolnictwo polskie w ciągu setek lat istnienia przeszło szereg przeobrażeń. W średniowieczu szkoły prowadzone były przez zakony i kościoły. Uczęszczała do nich niewielka część społeczeństwa. W okresie polskiego Odrodzenia nastąpił rozwój szkolnictwa i jego większe upowszechnienie. W 1364 roku powstał w Krakowie Uniwersytet Jagielloński — jeden z pierwszych uniwersytetów w Europie. Następne polskie uczelnie założono w Wilnie i Lwowie. W 1773 roku powstała w Polsce Komisja Edukacji Narodowej będąca pierwszą w Europie państwową władzą oświatową. Dokonała ona wielu postępowych reform w zakresie organizacji szkolnictwa i treści nauczania. Niestety utrata przez Polskę niepodległości zniweczyły wszelkie ambitne zamiary. Poziom nauczania w poszczególnych zaborach bardzo się różnił. Najbardziej zacofana w dziedzinie powszechności nauczania była część Polski pozostająca pod zaborem rosyjskim. Po I wojnie światowej próbowano zniwelować różnice w poziomie kształcenia i wprowadzić wzory szkolnictwa austriackiego na pozostałe tereny kraju. W okresie międzywojennym wydano dekret o siedmioletnim obowiązku szkolnym, a w 1922 roku ustawę o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych. W pierwszych latach po II wojnie światowej polityka oświatowa była realizowana na podstawie instrukcji i dekretów ministerialnych. W 1949 roku system szkolnictwa został oparty o 7-letnią szkołę podstawową i 4-letnią szkołę średnią. Kompleksowa reforma systemu edukacji miała miejsce w 1961 roku. Wprowadzono wówczas 8-letnią szkołę podstawową i zreformowano programy nauczania dla szkół średnich. Rok 1989 zapoczątkował

okres transformacji ustrojowej w Polsce. Zaowocowało to intensywniejszymi pracami nad reformą edukacji. W tym czasie nastąpił również rozwój szkół niepublicznych. W 1999 roku wprowadzono przepisy inicjujące reformę ustroju szkolnego, która obowiązuje do dziś.

3. Zarządzanie i finansowanie oświaty

Minister Edukacji Narodowej (MEN) jest odpowiedzialny za system oświaty na szczeblu krajowym. Jego główne zadania to:

- koordynowanie polityki oświatowej,
- ustalanie zakresu świadczeń przysługujących nauczycielom,
- określanie ramowego planu nauczania, podstaw programowych, standardów wymagań, zasad oceniania, klasyfikowania uczniów, warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół, promowania i przechodzenia z jednych szkół do innych,
- ustalanie organizacji roku szkolnego, rodzaju i sposobu prowadzenia dokumentacji przebiegu nauczania.

Część szkół podlega Ministrowi Kultury (szkoły artystyczne) i Ministrowi Sprawiedliwości (szkoły w domach poprawczych i zakładach karnych). Dodatkowo może zostać powołana Krajowa Rada Oświatowa będąca społecznym organem opiniodawczym i wnioskodawczym w sprawach oświaty. Organizacją reprezentującą rodziców jest Krajowe Porozumienie Rodziców i Rad Rodziców.

Przedstawicielstwem szkolnictwa wyższego jest Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. Dodatkowo na rzecz jakości kształcenia działa Państwowa Komisja Akredytacyjna.

Na szczeblu regionalnym (wojewódzkim) oświatą zarządza kurator powołany przez wojewodę. Jego główne zadania to:

- sprawowanie nadzoru pedagogicznego,
- podejmowanie decyzji administracyjnych,
- współpraca w organizowaniu systemu doskonalenia nauczycieli,

— współdziałanie z wojewódzkimi radami oświatowymi.

Władze samorządowe są odpowiedzialne za prowadzenie zakładów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych oraz szkół i placówek o znaczeniu regionalnym i ponadregionalnym.

Na szczeblu lokalnym za oświatę odpowiadają powiaty i gminy. Powiat odpowiada za prowadzenie liceów ogólnokształcących i profilowanych, techników i zasadniczych szkół zawodowych, szkół policealnych oraz szkół i placówek specjalnych. Gminom podlegają natomiast przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja.

Bezpośrednio szkołą lub placówką oświatową zarządza dyrektor. Kandydata na to stanowisko wyłania się w drodze konkursu, na okres kadencji trwającej 5 lat. Główne zadania dyrektora to:

- kierowanie działalnością szkoły i reprezentowanie jej na zewnątrz,
- sprawowanie nadzoru pedagogicznego i opieki nad uczniami,
- współpraca z innymi placówkami,
- zarządzanie środkami finansowymi,
- zatrudnianie i kierowanie nauczycielami.

Z racji prowadzonej funkcji jest on zwolniony z prowadzenia części godzin lekcyjnych. Dyrektor filii szkoły liczącej do 4 oddziałów prowadzi w tygodniu 12 godzin, przy 17 i więcej oddziałach już tylko 3 lekcje tygodniowo.

Praktycznie od 2000 roku wszystkie działania w zakresie oświaty są finansowane z subwencji ogólnej budżetu państwa. System przyznawania funduszy oparty jest na algorytmie obliczanym w zależności od liczby uczniów. Od 1991 roku publiczne szkolnictwo wyższe finansowane jest z dwóch oddziałów budżetu. Środki na działalność dydaktyczną i utrzymanie uczelni pochodzą z działu „Szkolnictwo wyższe”, a na cele badawcze z działu „Nauka”. Ponadto pewne środki z budżetu państwa są przeznaczone na pomoc uboższym uczniom. Należą do nich: stypendia socjalne, zasiłki losowe, stypendia na wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów wiejskich, a także dopłaty do zakwaterowania w internatach i korzystanie z posiłków w stołówce szkolnej. Dodatkowo przyznawane są stypendia za wyniki w na-

uce, stypendium Prezesa Rady Ministrów, stypendium Ministra Edukacji i Sportu, stypendium Ministra Kultury i Sztuki.

4. Ewaluacja systemu edukacji

Ocena jakości pracy szkoły, nauczycieli i dyrektorów jest dokonywana przez nadzór pedagogiczny, który ma charakter doradczy. Pracę szkoły oceniają z jednej strony wizytatorzy z kuratorium (nadzór pedagogiczny), a z drugiej — przedstawiciele organów prowadzących szkołę, głównie gmin i powiatów (nadzór administracyjny). Reforma edukacji z 1999 roku rozpoczęła okres nowego podejścia do oceniania osiągnięć uczniów. Wprowadzono pojęcia oceniania wewnętrznego i zewnętrznego. System zewnętrznego oceniania został ustanowiony na mocy ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz rozporządzenia z dnia 21 marca 2001 roku w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych. Wprowadzony system ma na celu zapewnienie lepszych warunków kształcenia, a także pozwoli na uzyskanie porównywalności wyników nauczania w skali kraju.

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju — OECD/PISA poświęcony jest badaniu kompetencji uczniów 15-letnich. Testy przeprowadzane są co trzy lata. Uzyskane wyniki pozwolą sprawdzić jak zmienia się dystans wiedzy uczniów pomiędzy Polską a najlepszymi krajami OECD.

5. Europejski i międzynarodowy wymiar edukacji

Unia Europejska nie reguluje spraw związanych z edukacją w poszczególnych krajach członkowskich. Tworzy ona jedynie i realizuje programy wspólnotowe. W 1989 roku Rada Ministrów Wspólnot Europejskich postanowiła utworzyć pro-

gram PHARE (Poland and Hungary: Assistance to the Restructuring of the Economy), który miał na celu pomoc finansową krajom objętym programem. Część środków, które otrzymała Polska, przeznaczono na edukację. W strukturze tego przedsięwzięcia w dziedzinie edukacji działały liczne programy, takie jak np. VET, UPET, MOVE, TESSA, TERM, IMPROVE, SMART, TEMPUS. Ich realizacją zajmowały się specjalne jednostki nadzorowane merytorycznie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Polska uczestniczy także w następujących unijnych programach edukacyjnych: Socrates, Leonardo da Vinci i Młodzież. Wyjazdy nauczycieli i uczniów są też realizowane w ramach projektów Comenius.

6. Wychowanie przedszkolne

Wychowanie przedszkolne jest pierwszym szczeblem systemu edukacji. Objęte są nim dzieci w wieku 3–6 lat. Od 2004 roku dzieci sześciolatnie mają ustawowe prawo do rocznej edukacji przedszkolnej przygotowującej je do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Umożliwienie tego jest obowiązkiem samorządów lokalnych (gmin). Dzieci niepełnosprawne od 3 roku życia do czasu rozpoczęcia nauki szkolnej (w wieku 7 lat), nie dłużej jednak niż do 10 roku życia, mogą uczęszczać do przedszkoli specjalnych lub integracyjnych. Od 1993 roku — zgodnie z zarządzeniem MEN — oprócz przedszkoli specjalnych są organizowane przedszkola oraz oddziały integracyjne, w których dzieci niepełnosprawne przebywają razem z dziećmi o prawidłowej dynamice rozwoju.

Początkowo przedszkole pełniło funkcję opiekuńczą, a po drugiej wojnie światowej wychowawczo-opiekuńczą. Po wprowadzeniu elementarnej nauki pisania i czytania uzyskało dodatkowo funkcję edukacyjną. Zapotrzebowanie na tego rodzaju placówki zmieniało się wraz z rozwojem demograficznym. Dużą popularnością przedszkola cieszyły się w latach 70. i w drugiej połowie 90. Obecnie wychowanie przedszkolne jest organizowane w przedszkolach, będących samodzielnymi placówkami, lub w oddziałach przedszkolnych funkcjonujących przy szkołach podstawowych (tzw. klasach zerowych). Stopień upowszechnienia wychowania przed-

szkolnego jest zróżnicowany i generalnie przeważa w miastach. Organizowanie przedszkoli na terenie słabo zaludnionym jest często niemożliwe. Pewnym udogodnieniem jest zapewnienie przez gminy bezpłatnego dowozu dzieci do placówki, jeśli odległość od domu jest większa niż 3 km.

Przedszkola dzielą się na publiczne i niepubliczne. Przedszkola publiczne są zarządzane i finansowane przez gminy. Gmina jako organ prowadzący ma zapewnić warunki działania przedszkola od powierzania stanowiska dyrektora do przeprowadzania koniecznych remontów. W kosztach utrzymania przedszkoli uczestniczą również rodzice dzieci, płacąc za pobyt dzieci przekraczający 5 godzin dziennie oraz koszty wyżywienia. Dodatkowo działają także przedszkola niepubliczne. Zakładane i prowadzone są one przez osoby prawne i fizyczne po ich wpisaniu do ewidencji właściwego kuratora. Placówki te są finansowane głównie przez rodziców, ale mogą ubiegać się o status przedszkola publicznego, a następnie o dofinansowanie swojej działalności z budżetu gminy.

Warunki przyjmowania

Przedszkola publiczne prowadzą rekrutację według zasad powszechnej dostępności. Głównym kryterium przyjęcia jest wiek dziecka, czyli ukończone 3 lata. Wyjątkowo za zgodą dyrektora mogą być przyjmowane dzieci, które nie ukończyły 2,5 roku. Na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2001 roku w sprawie przyjmowania do przedszkoli i szkół publicznych stosuje się preferencje wobec dzieci 6-letnich oraz matek (ojców) samotnie wychowujących dzieci.

Podział na grupy

Większość placówek za główne kryterium podziału dzieci na grupy przyjmuje wiek i tworzy 4 oddziały (3-latków, 4-latków, 5-latków i 6-latków). Na terenach mniej zaludnionych łączy się dzieci w różnym wieku i tworzy dwa oddziały (6-latki i pozostałe dzieci). W niektórych przedszkolach stosuje się podział na grupy z uwzględnieniem potrzeb dzieci, zainteresowań, uzdolnień, stopnia i rodzaju niepełnosprawności.

Liczba dzieci w oddziale nie może przekroczyć 25. W przedszkolach i oddziałach integracyjnych wynosi 15 do 20, w tym 3–5 dzieci niepełnosprawnych. W przedszkolach i oddziałach specjalnych od 6 do 16, stosownie do stopnia i rodzaju niepełnosprawności.

Organizacja czasu i sposoby nauczania

Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 26 lutego 2002 roku „celem wychowania przedszkolnego jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z potencjałem i możliwościami rozwoju w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowych i przyrodniczym”.

Organizację pracy przedszkola określa ramowy plan dnia ustalony przez dyrektora. Placówki pracują cały rok szkolny, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący na wniosek dyrektora. Minimalny czas pracy wynosi 5 godzin dziennie, ale większość pracuje 9 godzin dziennie.

Obowiązującym dokumentem programowym jest wprowadzona przez MEN „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych”. W edukacji przedszkolnej nie wprowadza się przedmiotów o znaczeniu szkolnym. Podstawową działalnością dziecka jest zabawa. Czas trwania zajęć organizowanych jest uzależniony od wieku dzieci: dla starszych 5–6-letnich wynosi 30 minut, dla młodszych 3–4-letnich około 15 minut. Większość placówek nie stosuje specjalnych metod wychowawczych i nauczania. Niektóre placówki adaptują metody związane z jakąś koncepcją pedagogiczną, np. M. Montessori, C. Freineta czy przedszkola waldorfskiego. Przedszkola oferują ponadto pomoc psychologiczną i pedagogiczną w postaci zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych i terapeutycznych.

W przedszkolu nie stosuje się żadnych formalnych reguł oceniania czy monitorowania dzieci. Wyjątkiem jest tzw. bilans 6-latka. Ma on na celu przede wszystkim oceną stanu zdrowia i rozwoju fizycznego dziecka. Ponadto umożliwia wychwycenie dzieci kwalifikujących się do szkół specjalnych.

7. Szkolnictwo podstawowe i średnie

Organizacja roku szkolnego

Corocznie MEN wydaje tzw. kalendarz roku szkolnego, który precyzuje terminy rozpoczęcia i zakończenia zajęć szkolnych, przerw świątecznych, ferii letnich i innych dni wolnych od zajęć lekcyjnych oraz terminy sprawdzianów i egzaminów. W polskiej szkole rok szkolny składa się z dwóch semestrów, oddzielonych feriami zimowymi. Termin tych ostatnich jest różny dla poszczególnych województw i ustala go kurator. Rok szkolny trwa maksymalnie 38 tygodni, w tym dni szkolnych jest około 190. Jednostka lekcyjna trwa 45 minut. Pomiedzy poszczególnymi lekcjami są przerwy, minimalnie 5 minut, maksymalnie 25 minut. Czas pracy szkoły zależy od wielkości budynku szkolnego, a dokładniej od liczby sal lekcyjnych. Jeśli liczba oddziałów jest co najmniej dwukrotnie większa od liczby sal to nauczanie może odbywać się 6 dni w tygodniu przez cały rok lub alternatywnie przez 5 dni jeden tydzień, a przez 6 dni drugi tydzień.

Wewnętrzny system oceniania osiągnięć uczniów

Uczniowie są oceniani oddzielnie z każdego przedmiotu. Nowy system oceniania został wprowadzony na mocy znowelizowanej Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty i Rozporządzenia MEN z dnia 21 marca 2001 roku w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, z późniejszymi zmianami. Od klasy IV szkoły podstawowej osiągnięcia uczniów są oceniane w skali od 6 do 1, przy czym 6 oznacza stopień celujący, 5 — bardzo dobry, 4 — dobry, 3 — dostateczny, 2 — dopuszczający, 1 — niedostateczny. Uczniowie otrzymują również oceny z zachowania wg skali: wzorowe, bardzo dobre, dobre, poprawne, nieodpowiednie i naganne. Począwszy od klasy IV uczeń jest promowany do następnej klasy, gdy otrzyma ocenę dopuszczający lub wyższą. Rada pedagogiczna może wyjątkowo podjąć uchwałę o promowaniu ucznia, który uzyskał ocenę niedostateczną z jednego przedmiotu, jednak tylko raz w czasie całego cyklu kształcenia. Oceny śródroczne i na koniec semestru muszą być zatwierdzone przez radę

pedagogiczną. Jeśli uczeń nie zgadza się z uzyskaną oceną ma prawo do złożenia podania o egzamin sprawdzający. Uczeń otrzymuje promocję z wyróżnieniem, jeśli uzyska w wyniku klasyfikacji średnią stopni równą minimum 4,75 oraz co najmniej bardzo dobrą ocenę z zachowania.

Programy nauczania

Podstawy programowe są zamieszczone w Rozporządzeniu MENiS z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Ramowe plany nauczania stanowią Załącznik do Rozporządzenia MENiS z dnia 12 lutego 2002 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.

Szkoła podstawowa

Szkoła podstawowa jest powszechna i obowiązkowa. W latach 1948–1966 istniała 7-letnia szkoła podstawowa, która tworzyła wraz z 4-letnim liceum ogólnokształcącym 11-letni cykl kształcenia ogólnego. Przedłużenie nauki do lat 8 nastąpiło od chwili przyjęcia Ustawy z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Dowód ukończenia szkoły stanowiło świadectwo ukończenia szkoły podstawowej. Do 1991 roku szkoła podstawowa była placówką jednolitą pod względem programu kształcenia. Kształcenie w ciągu pierwszych trzech lat (nauczanie początkowe) miało w założeniu charakter propedeutyczny, gdyż umożliwiało opanowanie podstawowych wiadomości i umiejętności niezbędnych do dalszej edukacji. Pozostałe lata nauki poświęcone były kształceniu ogólnemu w zakresie różnych przedmiotów. Ostatni absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej opuścili jej mury w roku szkolnym 1999/2000. Od roku szkolnego 1999/2000 zreformowana szkoła podstawowa obejmuje klasy 1–6, tj. dzieci w wieku 7–13 lat.

Publiczne szkoły podstawowe są bezpłatne, ale pobierają niewielkie opłaty na tzw. fundusz komitetu rodzicielskiego. Wysokość kwoty ustala każda placówka indywidualnie. Uzyskane środki są przeznaczane na funkcjonowanie szkoły.

Uczniowie są objęci wszelkimi formami dotacji z budżetu państwa: stypendia, zasiłki i dofinansowania.

Warunki przyjmowania

Poszczególne gminy są podzielone na obwody szkolne, co ma umożliwić równomierny nabór uczniów. Na prośbę rodziców dziecko może zostać przyjęte do szkoły poza wyznaczonym obwodem, jeśli w wybranej placówce są wolne miejsca. Jeśli odległość między szkołą, a miejscem zamieszkania ucznia (szczególnie na wsi) jest większa niż 3 km (klasy I–IV) lub 4 km (klasy V–VI), to gmina organizuje bezpłatne dowożenie dzieci do szkoły lub opłaca transport publiczny.

Dzieci rozpoczynają naukę w szkole podstawowej w wieku 7 lat. Na wniosek rodziców i przy zgodzie dyrektora, naukę mogą rozpocząć dzieci, które przed 1 września kończą 6 lat. W niektórych przypadkach rozpoczęcie nauki może zostać opóźnione maksymalnie o 1 rok. U dzieci zakwalifikowanych do leczenia specjalnego podjęcie nauki może zostać odroczone do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat.

Podział na grupy — kryterium wieku

Zreformowana szkoła podstawowa jest podzielona na dwa etapy. Pierwszy z nich to nauczanie zintegrowane, które obejmuje klasy I do III. Kształcenie przebiega tu bez podziału na przedmioty nauczania. Nauczyciel organizuje czas zajęć i przerw stosownie do aktywności uczniów. Ogólna liczba zajęć w tym cyklu wynosi od 22 do 25 godzin tygodniowo. Uczniowie klas I–III otrzymują głównie oceny opisowe, wyjątek stanowią tradycyjne oceny z religii lub etyki. Do klasy wyższej są promowani ci, których osiągnięcia zostały ocenione pozytywnie. Powtarzanie roku stanowi wyjątek. Przy przejściu z jednego cyklu do drugiego nie ma żadnych egzaminów ani testów.

Etap drugi stanowią klasy od IV do VI. Zajęcia odbywają się w ramach tradycyjnych przedmiotów, takich jak język polski, matematyka, wychowanie fizyczne, część natomiast w grupach przedmiotowych (np. historia i społeczeństwo). Obok

poszczególnych przedmiotów zostały wprowadzone również ścieżki edukacyjne — między innymi: prozdrowotna, ekologiczna, wychowanie do życia w rodzinie i inne. Ogólna liczba godzin zajęć w klasach IV–VI wynosi 26–28 godzin tygodniowo. Obowiązującą w danej szkole liczbę godzin poszczególnych przedmiotów ustala sama szkoła, uwzględniając jedynie minimalną liczbę godzin zalecaną w planie nauczania.

Programy i metody nauczania

Zakres nauczania w szkole podstawowej jest określany przez podstawę programową, plany nauczania i standardy wymagań. Pierwszy element musi być respektowany przez wszystkie szkoły, ale o wyborze programu nauczania decyduje nauczyciel. Nauczyciele mają prawo swobodnego wyboru form i metod nauczania.

Ocena zewnętrzna

Na zakończenie nauki w 6-letniej szkole podstawowej uczniowie są poddawani sprawdzianowi umiejętności. Są one podzielone na pięć obszarów: czytanie, pisanie, rozumowanie, korzystanie z informacji, wykorzystywanie wiedzy w praktyce. Sprawdzian jest powszechny i obowiązkowy. Przeprowadzają go i oceniają Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Sprawdzian jest organizowany od 2002 roku. Nie ma on charakteru selekcyjnego, jest jedynie źródłem informacji o poziomie osiągnięć uczniów. Absolwenci 6-letniej szkoły podstawowej otrzymują świadectwo ukończenia szkoły podstawowej.

Gimnazjum

Gimnazja są pierwszym szczeblem szkoły średniej. Placówki tego typu funkcjonują od roku szkolnego 1999/2000 jako obowiązkowa szkoła ogólnokształcąca i przeznaczone są dla absolwentów 6-letnich szkół podstawowych. Nauka trwa w nich trzy lata i obejmuje młodzież w wieku 13–16 lat. Głównym zadaniem gimnazjów jest rozpoznanie zdolności i zainteresowań ucznia w celu ułatwienia mu wyboru dalszej drogi kształcenia.

Gimnazja mogą być publiczne i niepubliczne. Szkoły niepubliczne są prowadzone przez stowarzyszenia, fundacje, organizacje wyznaniowe i osoby fizyczne. Wysokość czesnego jest ustalana przez organy prowadzące. Gimnazja mogą być prowadzone jako samodzielne placówki lub jako zespoły szkół (razem ze szkołą innego stopnia).

Warunki przyjmowania

Podstawowym warunkiem przyjęcia do gimnazjum jest ukończenie szkoły podstawowej potwierdzone odpowiednim świadectwem. Dodatkowo wymaga się zaświadczenia Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej zawierającego wyniki zewnętrznego standaryzowanego i obowiązkowego sprawdzianu.

Gimnazja są prowadzone zarówno w miastach, jak na wsi, a ich liczba jest porównywalna. Gmina jest odpowiedzialna za zorganizowanie bezpłatnego transportu do szkół lub zwrócenia kosztów dojazdu, jeśli odległość pomiędzy gimnazjum, a miejscem zamieszkania ucznia przekracza 4 km.

Podział na grupy

Gimnazjum jest szkołą przeznaczoną dla uczniów wieku 13–16 lat. Stanowi ono ostatni etap obowiązkowego kształcenia ogólnego. Kryterium podziału na klasy jest wiek uczniów. Kształcenie odbywa się z podziałem na przedmioty nauczania. Ogólna liczba godzin lekcyjnych dla poszczególnych klas gimnazjum wynosi 28. W ramach godzin pozostających do dyspozycji dyrektora szkoły mogą być organizowane zajęcia praktyczne przysposabiające do pracy zawodowej. Są one przeznaczone dla uczniów, którzy nie rokują ukończenia gimnazjum w przewidzianym terminie.

Programy i metody nauczania

Podstawy programowe są zamieszczone w rozporządzeniu MENiS. W gimnazjum są wprowadzane dodatkowe przedmioty. Należą do nich wiedza o społeczeństwie, fizyka i astronomia, geografia, chemia, biologia. Ponadto wprowadza się ścieżki edukacyjne: filozoficzną, czytelniczą i medialną, prozdrowotną, ekolo-

giczną, edukację europejską i inne. Realizację tych zajęć zapewniają nauczyciele różnych przedmiotów. Do zajęć nieobowiązkowych należą religia lub etyka, a także godziny do dyspozycji dyrektora na zwiększenie liczby obowiązkowych zajęć poszczególnych przedmiotów i ścieżek edukacyjnych lub na zorganizowanie zajęć dla grupy uczniów np. dydaktyczno-wyrównawczych.

Ocena zewnętrzna

Pod koniec trzeciego roku nauki uczniowie zdają zewnętrzny standaryzowany egzamin. Po raz pierwszy został on przeprowadzony w maju 2002 roku przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Egzamin obejmuje wiadomości i umiejętności z zakresu przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych. Przystąpienie do niego jest obowiązkowe, chociaż jego wynik nie wpływa na promocję ucznia. Ocena jest wyrażana w punktach. Wynik egzaminu jest odnotowywany na świadectwie ukończenia gimnazjum. Głównym zadaniem tego egzaminu jest informowanie szkoły (gimnazjum i wybranej przez ucznia szkoły ponadgimnazjalnej), rodziców i samego ucznia o poziomie jego osiągnięć, a przede wszystkim pomoc w wyborze drogi dalszego kształcenia.

Szkoły ponadgimnazjalne

Szkoły ponadgimnazjalne określane są jako szkoły średnie drugiego stopnia. Rozpoczęły one swoją działalność w 2002 roku.

Warunki przyjmowania uczniów

Do szkoły średniej uczęszczają absolwenci gimnazjum, czyli młodzież w wieku od 16 lat. O przyjęciu ucznia do szkoły ponadgimnazjalnej decyduje liczba punktów uzyskanych przez kandydata za oceny na świadectwie z wybranych zajęć edukacyjnych i dodatkowych osiągnięć oraz liczba punktów za wyniki egzaminu gimnazjalnego. Liczba punktów możliwych do uzyskania za wyniki egzaminu powinna być równa liczbie punktów możliwych do uzyskania za oceny i osiągnięcia. Szczegółowe kryteria rekrutacji ustalają poszczególne placówki. Podawane są one

przez dyrektora nie później niż trzy miesiące przed terminem naboru. Rekrutacja jest przeprowadzana do dwuletniej zasadniczej szkoły zawodowej, trzyletniego liceum ogólnokształcącego, trzyletniego liceum profilowanego i czteroletniego technikum. Laureaci konkursów wojewódzkich, których tematyka obejmuje w całości lub poszerza treści podstawy programowej z co najmniej jednego przedmiotu, przyjmowani są do wybranej szkoły ponadgimnazjalnej niezależnie od kryteriów przyjęć.

Szkoły średnie umiejscowione są głównie w mieście. Koszty dojazdów młodzieży do placówek pokrywają rodzice.

Liceum ogólnokształcące

Głównym celem szkolnictwa średniego ogólnokształcącego jest przygotowanie młodzieży do podjęcia studiów wyższych, ale także do życia społecznego, aktywnego uczestnictwa w kulturze, pracy zawodowej i życiu w rodzinnym. Licea ogólnokształcące były czteroletnią szkołą ogólnokształcącą do roku 2004, kiedy to ukończyli ją ostatni absolwenci. Uczniowie ci przyjmowani byli jeszcze na podstawie świadectwa ukończenia 8-letniej szkoły podstawowej oraz wyników egzaminu wstępnego. Po reformie z września 2002 roku wprowadzono 3-letnie licea ogólnokształcące. Krótszy okres kształcenia jest konsekwencją wydłużenia o jeden rok kształcenia obowiązkowego (z 8 lat w szkole podstawowej do 9 lat w 6-letniej szkole podstawowej i 3-letnim gimnazjum).

Podział na grupy

Przed reformą oświaty uczniów dzielono według wieku i zainteresowań. Nauka w liceum odbywała się z podziałem na odpowiednie profile kształcenia: matematyczno-fizyczny, humanistyczny, biologiczno-chemiczny, ekologiczny, ogólny, sportowy itp. Wyboru profilu uczniowie dokonywali na początku nauki w liceum, ale możliwa była zmiana. Obecnie wyznacza się na początku etapu edukacyjnego od dwóch do czterech przedmiotów określonych w podstawie programowej w za-

kresie rozszerzonym. Ogólna liczba zajęć w wymiarze tygodniowym wynosi 28–30 godzin lekcyjnych.

Programy i metody nauczania

Nauka w liceum odbywa się w oparciu o nowe podstawy programowe i ramowy plan nauczania. Obok obowiązkowych godzin lekcyjnych występuje jeszcze 6 nieobowiązkowych godzin religii lub etyki oraz 4 godziny do dyspozycji dyrektora. W sumie w trzyletnim cyklu kształcenia liczba zajęć edukacyjnych wynosi 98.

Ocena zewnętrzna

Reforma oświaty w zasadniczy sposób zmieniła formułę egzaminu maturalnego. Na zakończenie 4-letniej nauki w liceum uczniowie mogli przystąpić do egzaminu dojrzałości składającego się z części pisemnej (język polski, drugi przedmiot do wyboru) oraz ustnej (z trzech przedmiotów: język polski, język obcy oraz przedmiot wybrany przez ucznia). Uczniowie zdawali wszystkie egzaminy w swojej macierzystej szkole przed komisją egzaminacyjną, w której skład wchodził wyłącznie nauczyciele danej szkoły. Zdanie egzaminów pozwalało na uzyskanie świadectwa dojrzałości. Osoby, które nie zdecydowały się na przystąpienie do egzaminu, otrzymywały świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego, o ile kwalifikowały ich do tego dotychczasowe osiągnięcia szkolne.

W nowej formule egzamin maturalny przestał być egzaminem wewnętrznym, organizowanym i ocenianym w szkole. Składa się on z części wewnętrznej zdawanej w szkole oraz części zewnętrznej przeprowadzanej w szkole, a ocenianej w Okręgowych Komisjach Egzaminacyjnych. Część wewnętrzna jest egzaminem ustnym, obejmującym język polski i język obcy nowożytny. Część zewnętrzna jest pisemna i obejmuje trzy przedmioty obowiązkowe (język polski, język obcy nowożytny i matematykę) oraz jeden przedmiot wybrany przez absolwenta. Absolwenci uzyskują świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego. Natomiast ci absolwenci, którzy zdali egzamin maturalny uzyskują świadectwo dojrzałości liceum ogólnokształcącego.

Szkoły ponadgimnazjalne (zawodowe)

Głównym celem szkolnictwa średniego zawodowego jest przygotowanie młodzieży do podjęcia pracy zawodowej. W wyniku reformy przestały funkcjonować licea zawodowe i techniczne. Szkoły te były pierwowzorem liceum profilowanego, które zaczęło funkcjonować od roku 2002 w nowej strukturze szkolnej. Pozostałe placówki zmieniły swoją postać i okres kształcenia.

Zasadnicza szkoła zawodowa

Do początku lat 90. była to szkoła, w której naukę podejmowało około 65% absolwentów 7- lub 8-letniej szkoły podstawowej. W ostatnim dziesięcioleciu liczba ta zmniejszyła się do około 50%. Pierwsze zasadnicze szkoły zawodowe nowego typu powstały we wrześniu 2002 roku. Nauka trwa tu od 2 do 3 lat. Szkoła ta ma dwa cele. Pierwszy polega na kształceniu zawodowym, zgodnie z określonymi standardami oraz przygotowanie do kształcenia ustawicznego. Drugi to kształcenie ogólne umożliwiające kontynuację nauki i przystąpienie do egzaminu maturalnego.

Programy i metody nauczania

Plan nauczania obejmuje zestaw obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych teoretycznych oraz zajęć praktycznych. W dwuletnim cyklu kształcenia jest 70 godzin zajęć edukacyjnych tygodniowo, w tym 4 nieobowiązkowe godziny religii lub etyki oraz 3 godziny do dyspozycji dyrektora.

Ocena zewnętrzna

Nauka w szkole zawodowej kończy się egzaminem zawodowym potwierdzającym zdobyte kwalifikacje. Pierwszy egzamin zawodowy dla absolwentów dwuletniej zasadniczej szkoły zawodowej odbył się w 2004 roku. Przeprowadzono go zgodnie ze standardami opracowanymi dla poszczególnych zawodów przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Absolwenci otrzymują świadectwo ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej oraz — po zdaniu egzaminu zawodowego — dyplom

uzyskania tytułu zawodowego. Po ukończeniu szkoły mogą podjąć dalszą naukę w 2-letnim uzupełniającym liceum ogólnokształcącym lub 3-letnim technikum uzupełniającym.

Liceum profilowane

Liceum profilowane to nowy typ szkoły, która rozpoczęła działalność 1 września 2002 roku. Okres kształcenia wynosi 3 lata. Nauka odbywa się w profilach ogólnozawodowych i jest dostępna dla absolwentów gimnazjum. Powołanie tego typu szkoły wynikało z konieczności wyjścia naprzeciw współczesnym wymaganiom rynku pracy, tj. wielokrotnej zmianie kwalifikacji zawodowych w czasie kariery zawodowej.

Podział na grupy

Licea prowadzą naukę zgodnie z Rozporządzeniem MENiS z 16 stycznia 2002 roku w sprawie profili kształcenia ogólnozawodowego. Obecnie są to następujące profile: chemiczne badania środowiska, ekonomiczno-administracyjny, elektroniczny, elektrotechniczny, kreowanie ubiorów, kształtowanie środowiska, leśnictwo i technologia drewna, mechaniczne techniki wytwarzania, rolniczo-spożywczy, socjalny, transportowo-spedycyjny, usługowo-gospodarczy, zarządzanie informacją, rzemiosło artystyczne i użytkowe w metalu. Ogólna liczba godzin wynosi tygodniowo 30–31.

Programy i metody nauczania

Uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności ogólnozawodowe będące podstawą kształtowania przyszłych kwalifikacji zawodowych. Programy nauczania opracowano tu w taki sposób, aby absolwenci mogli zmieniać kwalifikacje zawodowe w krótkich cyklach kształcenia (od 0,5 do 1,5 roku) w szkole policealnej lub w formach kształcenia pozaszkolnego. Treści nauczania przeznaczone dla poszczególnych profili mają budowę blokowo-modułową i są pogrupowane w bloki tematyczne. Trzyletni cykl kształcenia składa się ze 102 godziny zajęć edukacyjnych

tygodniowo, w tym 6 nieobowiązkowych godzin religii lub etyki oraz 5 godzin do dyspozycji dyrektora.

Ocena zewnętrzna

Absolwenci — po zdaniu egzaminu maturalnego według nowej formuły — uzyskują świadectwo dojrzałości liceum profilowanego, dające uprawnienia do ubiegania się o przyjęcie na studia. Absolwenci nieprzystępujący do tego egzaminu otrzymują świadectwo ukończenia liceum profilowanego, które jest dokumentem stwierdzającym posiadanie wykształcenia średniego ogólnego i przygotowania ogólnozawodowego. Nie uprawnia jednak do ubiegania się o przyjęcie na studia.

Technikum

Szkoła ta rozpoczęła swoją działalność 1 września 2002 roku i jest przeznaczona dla absolwentów gimnazjum. Zastępuje ona działające do 2005 roku 5-letnie technika zawodowe. Głównym jej celem jest umożliwienie zdobycia kwalifikacji zawodowych na poziomie średnim i średniego wykształcenia ogólnego. Okres kształcenia trwa tu 4 lata, co jest konsekwencją wydłużenia o 1 rok kształcenia obowiązkowego (z ośmiu do dziewięciu lat).

Podział na grupy

Uczniowie są podzieleni na grupy zgodnie z wyborem kierunku kształcenia. Tygodniowy wymiar zajęć wynosi 31–33.

Programy i metody nauczania

Plan nauczania obejmuje przedmioty ogólnokształcące, zawodowe teoretyczne i praktyczne oraz praktykę zawodową. W czteroletnim cyklu kształcenia są 142 godziny zajęć edukacyjnych, w tym 8 nieobowiązkowych godzin religii lub etyki oraz 5 godzin do dyspozycji dyrektora.

Ocena zewnętrzna

Absolwenci technikum, nieprzystępujący do egzaminu maturalnego, otrzymują świadectwo ukończenia technikum. Natomiast ci absolwenci, którzy zdali egzamin maturalny, uzyskują świadectwo dojrzałości technikum, uprawniające do wstępu do szkół wyższych, a po zdaniu egzaminu zawodowego — dyplom uzyskania tytułu zawodowego.

Uzupełniające liceum ogólnokształcące

Szkoła ta rozpoczęła swoją działalność od 1 września 2004 roku. Jest przeznaczona dla absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej, chcących kontynuować kształcenie na poziomie średnim. Okres kształcenia wynosi 3 lata. Umożliwia on przystąpienie do egzaminu maturalnego, a po jego zdaniu uzyskanie świadectwa dojrzałości liceum ogólnokształcącego. Nieprzystępujący do egzaminu maturalnego otrzymują świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego.

Technikum uzupełniające

Ten typ szkoły, przeznaczony jest również dla absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej i działa od 1 września 2004 roku. Po 3-letnim okresie kształcenia absolwenci mogą przystąpić do egzaminu maturalnego, a po jego zdaniu uzyskać świadectwo dojrzałości technikum, a po zdaniu egzaminu zawodowego — dyplom uzyskania tytułu zawodowego. Nieprzystępujący do egzaminu maturalnego otrzymują świadectwo ukończenia technikum.

Szkoły artystyczne

Szkoła muzyczna

Szkoła muzyczna została zreformowana zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie określenia typów szkół

artystycznych publicznych i niepublicznych oraz zasad ich działania. Od 1 września 1999 roku istnieją: szkoły muzyczne I i II stopnia ogólnokształcące oraz szkoły muzyczne I i II stopnia.

Szkoły muzyczne I stopnia ogólnokształcące i szkoły muzyczne I stopnia

Oba typy szkół dają podstawy wykształcenia muzycznego z tą różnicą, że szkoły muzyczne I stopnia ogólnokształcące zapewniają również wykształcenie ogólne w zakresie 6-letniej szkoły podstawowej. Warunkiem ubiegania się kandydata o przyjęcie jest ukończenie 7 lat, a w uzasadnionych przypadkach 6 lat. Kwalifikacja kandydatów odbywa się na podstawie badania ich przydatności. Nauka trwa 6 lat. Absolwenci uzyskują świadectwo ukończenia odpowiednio ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia lub szkoły muzycznej I stopnia. Otrzymane świadectwo uprawnia do kontynuacji kształcenia w szkole muzycznej II stopnia oraz gimnazjum.

Szkoły muzyczne II stopnia ogólnokształcące i szkoły muzyczne II stopnia

Szkoły muzyczne II stopnia ogólnokształcące pozwalają zdobyć wykształcenie muzyczne oraz wykształcenie ogólne w zakresie gimnazjum, a od roku szkolnego 2002/2003 również w zakresie ponadgimnazjalnego 3-letniego liceum ogólnokształcącego. Warunkiem ubiegania się kandydata o przyjęcie jest nieprzekroczenie 14 roku życia oraz posiadanie świadectwa ukończenia 6-letniej ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia lub szkoły podstawowej. Szkoły muzyczne II stopnia dają jedynie wykształcenie muzyczne. Warunkiem ubiegania się kandydata o przyjęcie jest ukończenie 10 lat i nieprzekroczenie 21 roku życia. Kwalifikacja kandydatów odbywa się na podstawie egzaminu wstępnego, obejmującego przedmioty artystyczne. Nauka trwa 6 lat i kończy się egzaminem dyplomowym w zakresie programu kształcenia muzycznego oraz egzaminem maturalnym w zakresie kształcenia ogólnego. Absolwenci uzyskują odpowiednio świadectwo dojrzałości liceum muzycznego lub ukończenia szkoły muzycznej II stopnia.

Szkoła plastyczna

Ogólnokształcąca Szkoła Sztuk Pięknych

Szkoła ta daje wykształcenie plastyczne oraz wykształcenie ogólne w zakresie gimnazjum i 3-letniego liceum ogólnokształcącego. Warunkiem ubiegania się o przyjęcie jest nieprzekroczenie 14 roku życia oraz posiadanie świadectwa ukończenia szkoły podstawowej. Nabór kandydatów odbywa się na podstawie egzaminu wstępnego, obejmującego przedmioty artystyczne. Nauka trwa 6 lat. W programie nauczania znajdują się zarówno przedmioty artystyczne, jak i ogólnokształcące. Absolwenci — po zdaniu egzaminu maturalnego — uzyskują świadectwo dojrzałości ogólnokształcącej szkoły sztuk pięknych, uprawniające do ubiegania się o przyjęcie do szkół wyższych dające też uprawnienia zawodowe.

Liceum plastyczne

Szkoła umożliwia uzyskanie wykształcenia plastycznego oraz wykształcenia ogólnego w zakresie liceum ogólnokształcącego. Warunkiem ubiegania się o przyjęcie jest nieprzekroczenie 17 roku życia oraz posiadanie świadectwa ukończenia gimnazjum. Kandydaci są przyjmowani na podstawie wyniku egzaminu wstępnego. Nauka trwa 4 lata. Absolwenci liceum — po zdaniu egzaminu maturalnego — uzyskują świadectwo dojrzałości liceum plastycznego dające uprawnienia do ubiegania się o wstęp na studia, dające też uprawnienia zawodowe.

Szkoła baletowa

Daje wykształcenie baletowe i wykształcenie ogólne w zakresie klas IV–VI szkoły podstawowej, gimnazjum i 3-letniego liceum ogólnokształcącego. Warunkiem ubiegania się o przyjęcie jest ukończenie 9 lat i nieprzekroczenie 11 roku życia oraz posiadanie świadectwa ukończenia klasy trzeciej szkoły podstawowej.

Kwalifikacja kandydatów odbywa się na podstawie badania ich przydatności do nauki zawodu tancerza. Nauka trwa 9 lat. Program kształcenia obejmuje przedmioty artystyczne i ogólne. Absolwenci uzyskują dyplom ukończenia szkoły oraz tytuł zawodowy tancerza. Szkoła umożliwi również — po zdaniu egzaminu maturalnego — uzyskanie świadectwa dojrzałości ogólnokształcącej szkoły baletowej, dającego uprawnienia zawodowe oraz pozwalającego na ubieganie się o wstęp do szkół wyższych.

Szkoły policealne

Szkoły policealne są przeznaczone dla absolwentów liceów ogólnokształcących i profilowanych, którzy nie rozpoczynają studiów wyższych. Umożliwiają one zdobycie lub uzupełnienie kwalifikacji zawodowych na poziomie średnim technicznym lub równorzędnym. Szkoły policealne są prowadzone przez jednostki administracji centralnej, jednostki samorządu terytorialnego, organizacje społeczne i wyznaniowe.

Warunki przyjmowania

Kandydaci są przyjmowani na podstawie świadectwa ukończenia szkoły średniej, czyli świadectwa ukończenia liceum ogólnokształcącego lub profilowanego.

Podział na grupy i program nauczania

Kształcenie w szkołach policealnych jest zróżnicowane pod względem programowym i czasowym. Nauka odbywa się w następujących grupach kierunków: pedagogiczna, artystyczna, ekonomiczna, administracyjna, medyczna, techniczna, rolnicza, leśna i rybołówstwa, transportowo-komunikacyjna, usługowa i pozostałe. Czas trwania nauki zależy od zawodu i jest zdefiniowany w klasyfikacji zawodów. Większość kierunków wymaga 2 lub 2,5 roku kształcenia, a niektóre tylko 1 roku.

Ocena zewnętrzna

Nauka kończy się egzaminem zawodowym. Standardy wymagań są określane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną dla poszczególnych zawodów. Absolwenci uzyskują świadectwo ukończenia szkoły policealnej, a po zdaniu egzaminu zawodowego — dyplom uzyskania tytułu zawodowego. Kształcenie w rocznych szkołach policealnych kończy się obowiązkowym egzaminem z nauki zawodu. Zakres i poziom tego egzaminu jest określany indywidualnie przez szkołę. Uczniowie otrzymują tytuł robotnika wykwalifikowanego w danym zawodzie. Ci, którzy ukończyli kurs 2 lub 2,5 letni lub uzyskali specjalizację w zawodzie nierobotniczym, otrzymują tytuł technika lub inny tytuł spośród zamieszczonych w klasyfikacji zawodów i specjalności. Absolwenci posiadający świadectwo dojrzałości mogą ubiegać się o przyjęcie na studia wyższe.

Kształcenie specjalne

W Polsce najwcześniej rozwinęło się szkolnictwo dla głuchych, następnie dla niewidomych, społecznie niedostosowanych, upośledzonych umysłowo. Najpóźniej powstały szkoły dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo i przewlekłe chorych oraz z zaburzeniami sprzężonymi.

Kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Nauka może się odbywać w szkołach ogólnodostępnych, szkołach lub oddziałach integracyjnych, szkołach lub oddziałach specjalnych lub indywidualnego nauczania. Pomoc dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi obejmuje w Polsce: poradnictwo i doradztwo, pomoc ambulatoryjną, opiekę i pomoc w szkole, kształcenie oraz opiekę w przedszkolach i szkołach specjalnych. Poradnictwem i doradztwem zajmują się poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Udzielają one pomocy zgłaszającym się osobom bezpłatnie. Dzieci i młodzież są kierowane do odpowiednich form kształcenia na podstawie orzeczenia wydanego przez zespół orzeczniczy (dyrektor poradni, psycholog, pedagog, lekarz specjalista).

Gmina właściwa dla miejsca zamieszkania jest zobowiązana do zapewnienia dowozu i opieki dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej uczącej się w szkołach podstawowych i gimnazjach.

Warunki przyjmowania

Do szkół i placówek kształcenia specjalnego przyjmowane są dzieci i młodzież posiadająca orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Decydujący jest rodzaj niepełnosprawności i wiek ucznia. Obowiązek szkolny można odroczyć jedynie o rok.

Podział na grupy

W szkole specjalnej organizowany jest zerowy etap nauczania, obejmujący dzieci niepełnosprawne bez przygotowania przedszkolnego. Okres kształcenia składa się z czterech etapów: szkoła podstawowa specjalna (nauczanie zintegrowane i klasy IV–VI), gimnazjum specjalne oraz kształcenie zawodowe lub ogólnokształcące. Uczniowie niepełnosprawni ale posiadający odpowiednie możliwości intelektualne mogą kształcić się w szkołach średnich uzyskując dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe i po zdaniu egzaminu maturalnego otrzymywać świadectwo dojrzałości. Uczniowie z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym i znacznym mogą uczyć się czynności zawodowych w oddziałach przysposabiających do pracy. Liczba uczniów (wychowanków) w oddziale integracyjnym powinna wynosić 15–20, w tym 3–5 uczniów niepełnosprawnych. Szkoła z oddziałami integracyjnymi może zatrudnić dodatkowo nauczycieli posiadających specjalne przygotowanie pedagogiczne (tzw. nauczyciele wspomagający).

Programy i metody nauczania

Programy nauczania w szkołach specjalnych oparte są na wspólnej podstawie programowej opracowanej dla danego etapu edukacyjnego. Ramowe plany nauczania przewidują dodatkowo 30 godzin zajęć rewalidacyjnych tygodniowo w ciągu

3 lat na każdym etapie edukacyjnym. W szkołach specjalnych szczególny nacisk kładzie się na indywidualizację pracy z każdym uczniem.

Ocena zewnętrzna

Uczniowie niepełnosprawni przystępują do sprawdzianów i egzaminów zorganizowanych w formach uwzględniających ich dysfunkcję. Dotyczy to również egzaminu maturalnego. Jedynie uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym nie przystępują do obowiązkowego sprawdzianu i egzaminów.

Wszyscy absolwenci szkół specjalnych, z wyjątkiem upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym, otrzymują świadectwa szkolne takie same, jak uczniowie szkół ogólnodostępnych. Uczniom z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym wydaje się świadectwo promocyjne lub ukończenia szkoły na odpowiednim druku, z zastosowaniem oceny opisowej.

8. Szkolnictwo wyższe

Szkoły wyższe stanowią oddzielny system szkolnictwa wyższego i nie wchodzi w skład systemu oświaty. Najstarszym uniwersytetem w Polsce jest Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, który został ufundowany w 1364 roku przez Kazimierza Wielkiego. Przed II wojną światową w kraju działało sześć uniwersytetów oraz 3 uniwersytety typu technicznego. Po wojnie powstał nowe szkoły wyższe państwowe. Ustawa z dnia 12 września 1990 roku dała możliwość tworzenia także szkół niepaństwowych.

System szkolnictwa wyższego jest regulowany przez następujące akty prawne:

- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku o szkolnictwie wyższym (z późniejszymi zmianami),
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 roku o szkołach wyższych zawodowych (z późniejszymi zmianami),

- Ustawa z dnia 17 lipca 1998 roku o pożyczkach i kredytach studenckich (z późniejszymi zmianami),
- Ustawa z dnia 14 marca 2003 ro o stopniach naukowych oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (z późniejszymi zmianami).

Wyróżnia się następujące typy szkół wyższych państwowych: uniwersytety, politechniki, akademie rolnicze, uczelnie ekonomiczne, uczelnie pedagogiczne, akademie medyczne, wyższe szkoły morskie, akademie wychowania fizycznego, uczelnie artystyczne, uczelnie teologiczne, wyższe szkoły zawodowe, szkoły resortu obrony narodowej. Obok uczelni państwowych powstaje coraz więcej placówek niepaństwowych.. Uczelnie niepaństwową może założyć osoba fizyczna lub osoba prawna za zgodą MNiSzW na podstawie opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Uzyskanie zgody łączy się z wpisem do rejestru szkół prowadzonych przez ministra. Przejście tej procedury oznacza uzyskanie przez te uczelnie prawa do wystawiania państwowych dyplomów. Założyciel powołuje pierwszego rektora, a także nadaje statut uczelni niepaństwowej wymagający zatwierdzenia przez ministra. Uczelnie niepaństwowe nie otrzymują jednak dotacji finansowej z budżetu państwa.

Struktura studiów

Na mocy ustawy z 2005 roku wprowadzono system studiów wielostopniowych: licencjackich, magisterskich, doktoranckich i podyplomowych:

- 3-4-letnie studia zawodowe,
- 2-letnie magisterskie studia uzupełniające,
- 5-6-letnie jednolite studia magisterskie,
- studia doktoranckie,
- studia podyplomowe.

Wyróżnia się następujące systemy studiów: stacjonarne i niestacjonarne. Studia prowadzone w systemie stacjonarnym na uczelniach państwowych są bezpłatne, z wyjątkiem powtarzania zajęć dydaktycznych z powodu niezadowolających wyników w nauce.

Kształcenie w polskich szkołach wyższych odbywa się na 102 kierunkach studiów. Z tej liczby jedynie na takich kierunkach, jak farmacja, kierunek lekarski, prawo, psychologia, stomatologia, weterynaria są prowadzone wyłącznie studia jednolite, kończące się uzyskaniem tytułu zawodowego magistra lub równorzędnego. Na pozostałych kierunkach — oprócz jednolitych studiów magisterskich — są prowadzone studia dwustopniowe.

Zarządzanie szkołami wyższymi

Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego sprawuje ogólny nadzór nad szkolnictwem wyższym, kontroluje legalność działań poszczególnych szkół oraz powołuje nowe uczelnie. Autonomia uczelni wyraża się w jej uprawnieniach do samodzielnego uchwalania statutu, tworzenia i likwidacji kierunków studiów, ustalania zasad i trybu przyjmowania studentów, uchwalania regulaminu studiów. Autonomia poszczególnych wydziałów uczelni dotyczy m.in. zasad przyjęć na studia oraz liczby przyjmowanych studentów, programów kształcenia oraz zatrudniania pracowników naukowo-dydaktycznych.

W procesie zarządzania szkolnictwem wyższym uczestniczy Komitet Badań Naukowych, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego oraz Państwowa Komisja Akredytacyjna. Komitet Badań Naukowych zajmuje się sprawami polityki naukowej i naukowo-technicznej. Ponadto rozdziela środki na realizację projektów badawczych. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego pełni funkcje opiniodawcze wobec ministra edukacji. Państwowa Komisja Akredytacyjna jest ustawowym organem szkolnictwa wyższego działającym na rzecz jakości kształcenia. Przedstawia ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego opinie i wnioski dotyczące funkcjonowania istniejących placówek, a także tworzenia nowych. Innym organem, związanym ze szkolnictwem wyższym, jest Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów, która opiniuje projekty aktów normatywnych dotyczących spraw związanych z nadawaniem stopni doktora i doktora habilitowanego oraz tytułu profesora.

Pomoc finansowa dla studentów

Świadczenia pomocy materialnej dla studentów w szkołach wyższych finansowane są w ramach uczelnianych funduszy pomocy materialnej. Studenci mogą otrzymać stypendia socjalne, stypendia specjalne dla osób niepełnosprawnych, stypendia za wyniki w nauce, dopłaty do zakwaterowania, dopłaty do posiłków oraz zapomogi. Od roku 2004 rozszerzono pomoc materialną dla studentów finansowana z budżetu państwa. Zrównano prawo do świadczeń stypendialnych studentów uczelni państwowych i niepaństwowych kształcących się we wszystkich systemach studiów.

Warunki przyjmowania na studia

Ustawa z 1990 roku w istotny sposób zmieniła system przyjęć na studia. Dzięki niej uczelnia uzyskała swobodę w podejmowaniu decyzji w sprawie liczby studentów oraz procedury ich przyjmowania. W różnych uczelniach studenci mogą być przyjmowani na te same kierunki studiów na podstawie odmiennych zasad rekrutacji.

Po wprowadzeniu w 2005 roku nowej matury uczelnie nie przeprowadzają egzaminów wstępnych z przedmiotów zdawanych na maturze przez kandydata na studia. Uczelnie mają prawo określić, jakie wyniki egzaminu maturalnego stanowią podstawę przyjęcia na studia. W związku z tą zmianą jeszcze przez kilka lat uczelnie będą stosowały podwójne kryteria przyjęć i system przeliczania ocen na punkty.

Na studia doktoranckie może być przyjęta osoba, która posiada tytuł zawodowy magistra, magistra inżyniera lub inny równorzędny. Szczegółowe warunki rekrutacji ustala rada wydziału.

Organizacja roku akademickiego

Rok akademicki w wyższych uczelniach trwa od 1 października do 30 września. Zajęcia trwają od października do czerwca. Rok akademicki podzielony jest na dwa semestry i wakacje trwające od lipca do końca września. Szczegóły dotyczące roku akademickiego i organizacji zajęć określa uczelnia. Uczelniane regulaminy

określają okres zaliczeniowy, a także skalę ocen (2 — niedostateczny, 3 — dostateczny, 4 — dobry, 5 — bardzo dobry).

Programy studiów i metody nauczania

Rada Główna Szkolnictwa Wyższego ustala tzw. standardy nauczania dla poszczególnych kierunków studiów. Programy dla poszczególnych kierunków powstają w uczelniach i są zatwierdzane przez ich władze. Studia w uczelniach typu uniwersyteckiego można podzielić na dwa cykle: pierwszy, trwający 3–4 lata, jest przeznaczony na opanowanie ogólnej wiedzy teoretycznej i praktycznej;. Drugi, trwający ok. 2 lat, w głównej mierze pomaga w zapoznaniu się z wiedzą specjalistyczną i praktyką naukową. Etap ten kończy się napisaniem pracy magisterskiej lub opracowaniem projektu rozwiązania praktycznego. Dyplom ukończenia studiów wyższych uzyskuje się po zdaniu wszystkich obowiązkowych egzaminów i egzaminu magisterskiego. Studia mogą być prowadzone w systemie stacjonarnym i niestacjonarnym. Łączna liczba godzin dydaktycznych realizowanych w systemie studiów wieczorowych nie może być niższa niż 80%, a w systemie studiów zaocznych — niższa niż 60% łącznej liczby godzin zajęć wskazanej w standardach nauczania dla studiów dziennych.

Na uczelniach wprowadza się Europejski System Kredytowych Punktów Transferowych (ECTS). Zajęcia są prowadzone w formie wykładów, konwersatoriów, seminariów, ćwiczeń, lektoratów językowych, praktyk. Student ma obowiązek studiowania wszystkich przedmiotów wykazanych w planach wybranego kierunku oraz odpowiedniej liczby przedmiotów, które sam wybierze.

Dziekan może w przypadku studenta, który nie zaliczył roku (semestru) studiów, zdecydować o wpisie warunkowym na następny rok, zezwoleniu na powtórzenie roku (semestru), lub skreśleniu z listy studentów. Wpis warunkowy można uzyskać, jeśli do zaliczenia roku (semestru) brakuje mu nie więcej niż jeden egzamin i jedno zaliczenie.

Dyplomy ukończenia szkół wyższych i uzyskiwane tytuły zawodowe

Dyplomy ukończenia studiów, wydawane przez uczelnie studentom wszystkich rodzajów i kierunków studiów, składają się z części A i części B. Część A to zasadnicza część dyplomu odpowiednich studiów. Część B to suplement do dyplomu, zawierający informacje o posiadaczu dyplomu, poziomie uzyskanego wykształcenia, treści studiów i osiągniętych wynikach, uprawnieniach posiadacza dyplomu, dodatkowe informacje.

Tytuły zawodowe są nadawane zgodnie z Rozporządzeniem MENiS z dnia 23 lipca 2004 roku w sprawie rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzorów dyplomów wydawanych przez uczelnie. Absolwenci wyższych studiów magisterskich i równoważnych uzyskują tytuły:

- magister (na kierunkach: humanistycznych, przyrodniczych, matematyczno-fizyczno-chemicznych, wychowania fizycznego, ekonomicznych, społecznych i prawnych),
- magister inżynier (na kierunkach technicznych, rolniczych i leśnych),
- magister inżynier architekt (na kierunku architektura i urbanistyka),
- magister sztuki (na kierunkach artystycznych),
- lekarz (na kierunku lekarskim),
- lekarz dentysta (na kierunku stomatologia),
- lekarz weterynarii (na kierunku weterynaria),
- magister pielęgniarstwa (na kierunku pielęgniarstwo),
- magister położnictwa (na kierunku położnictwo).

Absolwenci wyższych studiów zawodowych otrzymują tytuły:

- inżynier (na kierunkach technicznych, rolniczych i leśnych),
- inżynier architekt (na kierunku architektura i urbanistyka),
- licencjat (na kierunkach: humanistycznych, przyrodniczych, matematyczno-fizyczno-chemicznych, wychowania fizycznego, ekonomicznych, społecznych, artystycznych),
- licencjat pielęgniarstwa (na kierunku pielęgniarstwo),
- licencjat położnictwa (na kierunku położnictwo).

Uczelnie mogą również nadawać dodatkowe tytuły zawodowe np.: trenera (akademie wychowania fizycznego), instruktora turystyki i instruktora rekreacji (absolwenci kierunku turystyka i rekreacja), oficera dyplomowanego (Wyższa Szkoła Policji), inżynier pożarnictwa i magister inżynier pożarnictwa (Szkoła Główna Służby Pożarniczej).

Stopnie i tytuły naukowe

Stopnie i tytuły naukowe są nadawane zgodnie z Ustawą o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki z dnia 14 marca 2003 roku. Stopnie naukowe to doktor i doktor habilitowany; doktor sztuki i doktor habilitowany sztuki. Stopnie naukowe są nadawane przez radę wydziału lub inną jednostkę organizacyjną szkoły wyższej czy też inną placówkę naukową.

Stopień naukowy doktora nadaje się osobie, która posiada tytuł zawodowy magistra, magistra inżyniera, lekarza lub inny równorzędny, zdała z wynikiem pozytywnym egzaminy doktorskie w zakresie określonym przez radę wydziału lub radę innej jednostki organizacyjnej, przedłożyła i obroniła rozprawę doktorską, ocenioną pozytywnie przez dwóch recenzentów.

Stopień doktora habilitowanego nadaje się osobie, która posiada stopień naukowy doktora, uzyskała znaczny dorobek naukowy lub artystyczny, przedstawiła rozprawę habilitacyjną wnoszącą znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny naukowej lub artystycznej, uzyskała cztery pozytywne recenzje rozprawy, zdała kolokwium habilitacyjne, przeprowadziła pozytywnie oceniony wykład habilitacyjny.

Tytuły naukowe to profesor określonej dziedziny nauki i profesor sztuki. Tytuł profesora jest nadawany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej na wniosek Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów. Centralna Komisja może, w szczególnych przypadkach, dopuścić do wszczęcia postępowania o nadanie tytułu profesora osobie, która uzyskała stopień doktora i posiada wybitne osiągnięcia naukowe lub artystyczne.

9. Kształcenie ustawiczne

Terminem „kształcenie ustawiczne” określa się kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzupełnianie wiedzy i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny. Szkoły publiczne dla dorosłych są prowadzone przez jednostki administracji centralnej (rządowej) i jednostki samorządu terytorialnego. Za koordynację prac w zakresie kształcenia ustawicznego odpowiedzialny jest Minister Edukacji Narodowej, a bezpośrednio Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego. Edukacja dorosłych jest finansowana ze środków samorządu terytorialnego.

Szkoły niepubliczne są prowadzone przez osoby prawne i fizyczne. Kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych jest organizowane przez pracodawców, organizacje społeczne i stowarzyszenia, organizacje wyznaniowe. Nauka w szkołach niepublicznych jest odpłatna. Jedynie szkoły posiadające uprawnienia szkół publicznych otrzymują dotację z budżetu państwa. Środki na finansowanie edukacji ustawicznej w formach pozaszkolnych mogą pochodzić z budżetu państwa, zakładów pracy i własnych środków osób uczących.

Kształcenie ustawiczne jest regulowane przez:

- Ustawę o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku z późniejszymi zmianami, wraz z aktami wykonawczymi,
- znowelizowaną Ustawę z dnia 27 czerwca 2003 roku o systemie oświaty,
- Rozporządzenie z dnia 12 października 1993r., które określa zasady i warunki kształcenia dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych.

Kształcenie osób dorosłych jest prowadzone w szkołach wszystkich typów i poziomów, określonych ustawą o systemie oświaty. Ponadto może ono odbywać się w formach pozaszkolnych, np. centrach kształcenia ustawicznego (CKU) i praktycznego (CKP). Kształcenie może odbywać się w systemie dziennym, wieczorowym, zaocznym.

Warunki przyjęć

O przyjęcie do szkoły dla dorosłych mogą ubiegać się kandydaci, którzy ukończyli 18 lat. W formach pozaszkolnych warunki przyjęć określają organizatorzy kształcenia. W przypadku studiów podyplomowych warunkiem przyjęcia jest ukończenie studiów zawodowych lub magisterskich, a także wniesienie opłaty wpisowej. Osoby bezrobotne są kierowane przez urzędy pracy na szkolenia na podstawie kryteriów ustalonych z jednostką szkolącą. Powiatowy Urząd Pracy może skierować absolwenta do odbycia stażu u pracodawcy przez okres nie dłuższy niż 12 miesięcy. Absolwentowi przysługuje wówczas stypendium.

Metody nauczania

Nauczyciele mają prawo wyboru metod nauczania w zależności od poziomu kształcenia i realizowanego programu nauczania. W formach pozaszkolnych najczęściej stosowanymi metodami są wykłady, warsztaty, studia przypadków, symulacje. Przygotowaniem i koordynowaniem zadań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół dla dorosłych i kształcenia ustawicznego zajmuje się Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEziU).

Świadectwa i dyplomy

W szkołach dla dorosłych funkcjonują dwa systemy oceniania: wewnętrzny i zewnętrzny. Słuchacz jest promowany po każdym semestrze. Ukończenie szkoły danego typu jest możliwe, jeśli na zakończenie ostatniego semestru uzyska się ze wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych oceny wyższe od niedostatecznej. Sprawdziany i egzaminy mają charakter zewnętrzny, są powszechne i obowiązkowe. Pomyślne zdanie egzaminów końcowych daje możliwość uzyskania świadectwa, świadectwa dojrzałości lub dyplomu państwowego. Świadectwo ukończenia szkoły podstawowej lub ponadpodstawowej, z wyjątkiem szkoły medycznej, można uzyskać także na podstawie egzaminów eksternistycznych. Przeprowadzają je Państwowe Komisje Egzaminacyjne (PKE) powołane przez kuratorium oświaty.

10. Kształcenie nauczycieli

Kształcenie nauczycieli do szkół różnych szczebli i typów jest prowadzone w dwóch systemach edukacji: w systemie szkolnictwa wyższego i w systemie oświaty. W pierwszym z nich funkcjonują dwa typy szkół wyższych: szkoły wyższe typu uniwersyteckiego i wyższe szkoły zawodowe. W systemie oświaty działają kolegia nauczycielskie i nauczycielskie kolegia języków obcych, w których nauka trwa 3 lata. Warunkiem utworzenia i prowadzenia kolegium jest podpisanie ze szkołą wyższą kształcąca nauczycieli porozumienia dotyczącego opieki naukowo-dydaktycznej, warunków uzyskania tytułu licencjata oraz możliwości podjęcia uzupełniających studiów magisterskich. Kolegia publiczne są prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego, natomiast kolegia niepubliczne przez osoby prawne lub osoby fizyczne. Kolegia są objęte opieką naukowo-dydaktyczną przez szkoły wyższe. Nadzór pedagogiczny nad kolegiami sprawuje minister właściwy do spraw oświaty i wychowania.

Przed reformą systemu oświaty funkcjonowały licea pedagogiczne, studium nauczycielskie, studium wychowania przedszkolnego, studium nauczania początkowego i pedagogiczne studium techniczne. Placówki te kształciły przyszłych nauczycieli.

Akty prawne regulujące kształcenie nauczycieli to:

- Ustawa z dnia 12 września 1990r. o szkolnictwie wyższym, z późniejszymi zmianami,
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1997r. o wyższych szkołach zawodowych, z późniejszymi zmianami,
- Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty, z późniejszymi zmianami,
- Rozporządzenie MENiS z dnia 10 września 2002r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określania szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli niemających wyższego wykształcenia.

Ponadto przygotowano nowe rozporządzenie do Ustawy o szkolnictwie wyższym, według którego — począwszy od roku akademickiego 2004/2005 — uczelnie muszą kształcić nauczycieli w zakresie dwóch specjalności — głównej i dodatkowej. Dzięki temu przyszły nauczyciel będzie przygotowany do nauczania dwóch przedmiotów.

Warunki przyjęcia i program nauczania

W szkołach wyższych zasady i tryb przyjmowania określa senat uczelni. W kolegiach zasady rekrutacji są zawarte w regulaminie kształcenia, będącym częścią statutu kolegium. Kandydaci są przyjmowani na podstawie posiadanego świadectwa dojrzałości oraz wyniku egzaminu wstępnego w zakresie problematyki ustalonej przez szkołę.

Program i standardy kształcenia

Kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych prowadzone jest najczęściej na kierunkach studiów przygotowujących specjalistów do różnych zawodów. Studenci mogą wybrać specjalność nauczycielską i zdobywać przygotowanie pedagogiczne w trakcie studiów. Jeśli tego nie zrobią, mają możliwość zdobycia przygotowania do zawodu nauczyciela na studiach podyplomowych albo na kursach kwalifikacyjnych. Plany i programy studiów określają autonomicznie władze uczelni. Natomiast kwalifikacje wymagane od nauczycieli i minimalną liczbę godzin przeznaczoną na przygotowanie pedagogiczne określa MEN.

W kolegiach nie ma regulacji prawnych narzucających treści programowe kształcenia nauczycieli. Obowiązują natomiast grupy przedmiotowe: kierunkowe i pedagogiczne z praktyką pedagogiczną. Ramowe plany nauczania określa MEN.

W obu typach placówek nauka jest organizowana w systemie dziennym, wieczorowym i zaocznym. Kształcenie odbywa się w ramach specjalności odpowiadających przedmiotom nauczania lub rodzajom zajęć prowadzonych w szkołach oraz placówkach oświatowo-wychowawczych.

Oceny, dyplomy

W szkołach wyższych skala ocen jest 4-stopniowa (2–5), a w kolegiach 5-stopniowa (2–6). Studenci studiów magisterskich, licencjackich i inżynierskich zobowiązani są do napisania pracy i zdania egzaminu dyplomowego. Po spełnieniu tych wymogów otrzymuje oni odpowiedni tytuł zawodowy: magistra, licencjata lub inżyniera. Nauka w kolegium kończy się egzaminem dyplomowym. Absolwenci otrzymują dyplom ukończenia kolegium nauczycielskiego oraz tytuł zawodowy licencjata nadany przez szkołę wyższą, która sprawuje opiekę naukową nad funkcjonowaniem kolegium. Dyplom świadczy o posiadaniu kwalifikacji do prowadzenia zajęć w określonym typie szkoły bądź placówki. Tytuł licencjata pozwala na kontynuację studiów w szkole wyższej.

System edukacyjny w Austrii

Struktura szkolnictwa w Austrii²

Szkolnictwo państwowe w Austrii obejmuje następujące obszary:

- wychowanie przedszkolne (Elementarbereich) ISCED 0,
 - przedszkola (Kindergarten),
- szkolnictwo podstawowe (Primarbereich) ISCED 1,
 - szkoła podstawowa (Grundschule, Volksschule),
- szkolnictwo średnie niższego stopnia (Sekundarbereich I) ISCED 2,
 - średnia szkoła ogólnokształcąca niższego stopnia (AHS Unterstufe),
 - szkoła powszechna (Hauptschule),
 - szkoła średnia uzupełniająca (Volkschuloberstufe),
- szkolnictwo średnie wyższego stopnia (Sekundarbereich II) ISCED 3,
 - średnia szkoła ogólnokształcąca wyższego stopnia (AHS Oberstufe),
 - szkoła zawodowa średniego stopnia (Berufsbildende mittlere Schule),
 - szkoła zawodowa wyższego stopnia (Berufsbildende höhere Schule),
 - średnia szkoła techniczna (Polytechnischer Lehrgang),
 - szkoła zawodowa z nauką w zakładzie pracy (Lehre und Berufsschule),
- szkolnictwo średnie pomaturalne (Postsekundarbereich) ISCED 4,
 - kolegium wieczorowe (Abendkollegs),
 - pomaturalna szkoła zawodowa (Berufsbildende Höhere Schule),
 - ośrodki kształcenia zawodowego (Bildungsanstalt für Kinder und Sozialpädagogik),
- szkolnictwo wyższe (tertiärer Bereich) ISCED 5,
 - Uniwersytet i Uniwersytet Artystyczny (Universität der Künste),
 - wyższa szkoła zawodowa (Fachhochschule),

- Akademia Pedagogiczna,
- akademia kształcenia pracowników socjalnych (Akademie für Sozialarbeit),
- akademia kształcenia służb medycznych (Akademie der Gesundheitsberufe),
- szkolnictwo wyższe drugiego stopnia ISCED 6
 - studia doktoranckie (Doktorarstudium).

Przegląd szkół wyższych i ich powstanie

1. Uniwersytety i Uniwersytety Artystyczne (Universitäten der Künste)
2. Wyższe Szkoły Zawodowe (Fachhochschulen)
3. Szkolnictwo wyższe nie uniwersyteckie (der tertiäre nicht — universitäre Bildungssektor).

W Austrii istnieje szeroki wybór kierunków studiów w ramach szkolnictwa pomaturalnego (postsekundärer Bereich) i szkolnictwa wyższego (tertiärer Bildungsbereich). Obok uniwersytetów, uniwersytetów artystycznych (Universitäten der Künste) i wyższych szkół zawodowych (Fachhochschulen) istnieją akademie kształcące nauczycieli (Akademien für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern) jako szkoły obowiązkowe (Pflichtschule) i szkoły zawodowe (Berufsschule). Działają również szkoły kształcące dla potrzeb socjalnych i zdrowotnych (Sozialarbeit und Gesundheitsberufe) w ramach szkół pomaturalnych (postsekundäre Stufe).

Do początków lat 90. szkolnictwo wyższe w Austrii było dość jednorodne (relativ einheitlich). Wraz z wprowadzeniem w roku 1994 wyższych szkół zawodowych, zorientowanych na kształcenie zawodowe (berufsorientiert) i nowej oferty nauczania w szkołach wyższych doszło do większego zróżnicowania w tym zakresie.

² Niniejszy rozdział opracowano na podstawie raportu *Bildungsentwicklung in Oesterreich 2002/2003* Ministerstwa Edukacji i Kultury w Austrii (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) przygotowanego przez Dr. Elfriede Tajalli i Mag. Stefan Polzer (Holzhausen Druck, Wien 2004).

W roku 1999 zostały w Austrii stworzone prawne podstawy do wprowadzenia uniwersytetów prywatnych.

Uniwersytety i Uniwersytety Artystyczne

Uniwersytety są szkołami państwowymi i mają różnorodne prawnie zagwarantowane zadania do spełnienia, przede wszystkim w ramach nauczania, prac badawczych (Forschung), jak również rozwoju i kształtowania sztuk pięknych (Erschließung).

W Austrii jest 12 uniwersytetów naukowych (Universitäten der Wissenschaften) i 6 szkół kształcących artystów z prawie 100-letnią tradycją, jak również Centrum Uniwersyteckie mające za zadanie dalsze kształcenie (postgraduale Weiterbildung). Jest nim Donau-Universität Krems.

Założony w 1365 roku Uniwersytet Wiedeński jest nie tylko najstarszą, lecz również największą w tym kraju szkołą wyższą. Tak jak uniwersytet w Grazu i Innsbrucku, również Uniwersytet Wiedeński daje studiującym szeroki wybór możliwości kształcenia (Fächerspektrum), określany jest z tego względu jako „klasyczny uniwersytet”.

Uniwersytety w Salzburgu, Linzu i Klagenfurcie oraz politechniki (Technische Universität) w Grazu i Wiedniu są podzielone na fakultety. Politechniki w Grazu i Wiedniu powstały w XIX wieku. Dopiero kiedy przyszedł silny wzrost zainteresowania studiami wyższymi (Bildungsexpansion) w latach 60. XX wieku zostały — zgodnie z wymogami regionalnymi (regionale Gesichtspunkte) — założone uniwersytety w Linzu i Klagenfurcie, a uniwersytet w Salzburgu został ponownie otwarty. Oprócz tego istnieją cztery uniwersytety zorientowane na kształcenie fachowe (fachlich spezialisiert) bez podziału na fakultety. Są to: Montanuniversität Leoben, Wirtschaftsuniversität Wien (Uniwersytet Gospodarczy w Wiedniu), Veterinärmedizinische Universität (Uniwersytet Medyczno-Weterynaryjny) w Wiedniu i Universität für Bodenkultur (Uniwersytet Agrarny), którego korzenie sięgają XIX wieku.

Najstarszy z sześciu uniwersytetów kształcących artystów (Universität der Künste) to Akademia Sztuk Pięknych w Wiedniu (Akademie der bildenden Künste). Została ona założona w XVIII wieku. Oprócz Akademii Sztuk Pięknych istnieją w Wiedniu jeszcze Uniwersytet Sztuki Stosowanej (Universität für angewandte Kunst) i Uniwersytet Muzyczny (Universität für Musik und darstellende Kunst).

W Austrii istnieją oprócz tego następujące uniwersytety:

Uniwersytet Mozarteum w Salzburgu, Universität für Musik und darstellende Kunst w Grazu, Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung w Linzu.

Założony w 1994 roku Donau-Universität Krems zajmuje szczególną pozycję wśród austriackich szkół wyższych. Ma własną osobowość prawną (Rechtspersönlichkeit) i nie jest immanentną częścią prawa związkowego (steht außerhalb des Bundeshaushaltsgesetzes). Finansowanie tej placówki leży w gestii kraju i landu Niederösterreich (Dolnej Austrii). Uniwersytet ten oferuje tylko i wyłącznie dalsze kształcenie (postgraduale Weiterbildung)

Ścieżki kształcenia (Universitätslehrgänge) ustanowione na mocy Ustawy o Szkolnictwie Wyższym (Studienrecht) są takie same, jak w przypadku państwowych uniwersytetów, ale muszą być finansowane tak, żeby pokryte zostały wszelkie koszty z opłat wnoszonych przez studentów (kostendeckend durch Gebühren). Jego organizacja jest taka sama, jak organizacja uniwersytetów państwowych. Jednakże kierowanie nim pozostaje w gestii rektora, chociaż prezydent państwa konstytuuje wyposażony do pewnego stopnia w prawo do zarządzania organ kontrolny (Kuratorium) i ma prawo do nadzoru nad prawną i finansową działalnością (Rechts- und Finanzaufsicht).

Uniwersytety prywatne (Privatuniversitäten)

W roku 1999 udzielono zezwolenia uniwersytetom zagranicznym i prywatnym krajowym instytucjom na występowanie jako uniwersytety prywatne i na to, aby mogły oferować własne programy studiów (Studienprogramme).

Universitäts-Akkreditierungsgesetz (Ustawa o akredytacji uniwersytetów) dała podstawę do stworzenia kryteriów mających na celu regulację sposobu, w jaki dana

instytucja edukacyjna może otrzymać akredytację jako jednostka prywatna (Privatuniversität).

Akredytacja umożliwia m.in. przyznawanie stopni naukowych absolwentom (akademische Grade verleihen). Poza tym studiujący na uniwersytetach prywatnych mają możliwość uzyskania stypendiów (Studienförderung), zmiany szkoły wyższej (Transferleistung) i włączenia do Austriackiego Bractwa Studentów (Österreichische Hochschülerschaft).

Uniwersytety prywatne nie mogą otrzymać z kasy krajowej żadnych dotacji, chyba że w ramach podpisanych przez nie umów o dostępie do świadczeń z zakresu nauczania i badań (Verträge über die Erbringung von Lehr- und Forschungsleistungen), które kraj zawiera w celu uzupełnienia własnej oferty studiów.

Przeprowadzeniem akredytacji (Anerkennungsverfahren) zajmuje się Rada Akredytacyjna (Akkreditierungsrat). To ciało jest ukonstytuowane przez rząd krajowy (Bundesregierung) i podlega nadzorowi (unterliegt der Aufsicht) ze strony ministra (Bundesminister). Połowa jego składu to członkowie zaproponowani przez Konferencję Rektorów (Rektorenkonferenz).

Poszczególne akredytacje (Akkreditierungen) wymagają zezwolenia (Genehmigung) Ministra Oświaty (Bundesminister), który kieruje się interesem całego kraju odnośnie do polityki kształcenia (bildungspolitische Interessen).

Uniwersytety prywatne mają obowiązek składania sprawozdań (sind berichtspflichtig) Radzie Akredytacyjnej (Akkreditierungsrat) dotyczących wyposażenia sal (Raum-Sachausstattung), personelu (Personalausstattung), kwalifikacji nauczających (Qualitätssicherung), studiujących i absolwentów.

Rada Akredytacyjna ma obowiązek corocznego składania sprawozdań z działalności (Tätigkeitsbericht) Radzie Krajowej (Nationalrat).

Jak do tej pory następujące uczelnie (Einrichtungen) otrzymały akredytację jako uniwersytety prywatne: Uniwersytet Katolicko-Teologiczny (Katholisch-Theologische Universität) w Linzu, Webster University, International University i IMADEC University.

Obserwuje się również działania rodzimych podmiotów krajowe (innerösterreichische Aktivitäten) zmierzających do zakładania prywatnych uniwersytetów.

Szkolnictwo wyższe nieuniwersyteckie (der tertiäre nicht-universitäre Bildungssektor)

Szkolnictwo to obejmuje Wyższe Szkoły Pedagogiczne (Pädagogische Akademien und Institute), Wyższe Szkoły Religijno-Pedagogiczne (Religionspädagogische Akademien), Wyższe Szkoły Zawodowo-Pedagogiczne (Berufspädagogische Akademien) oraz Wyższe Zawodowo-Pedagogiczne Szkoły Rolniczo-Leśne (Land- und forstwirtschaftliche berufspädagogische Akademien und Institute). W tych instytucjach kształcą się (werden aus- und weitergebildet) nauczycieli (Lehrkräfte) dla potrzeb szkół obowiązkowych (Pflichtschulen) i szkół zawodowych (Berufsschulen).

Uchwalona w 1999 roku Ustawa Akademicka o Studiach Wyższych (Akademien-Studiengesetz) przewiduje przeobrażenie w ciągu 8 lat tych instytucji w szkoły wyższe, kształcące w zawodach pedagogicznych (Hochschulen für Pädagogische Berufe).

Należy również wymienić Wyższe Szkoły Socjalne (Akademien für Sozialarbeit). Przewiduje się ich przekształcenie (überführen) w kierunku kształcenia w Wyższych Szkołach Zawodowych (Fachhochschule-Studiengänge).

Senatowi Wyższej Szkoły Zawodowej (Fachhochschulrat) przedstawione zostały wnioski (Anträge) o uznanie niektórych kierunków kształcenia w wyższych szkołach zawodowych jako kształcących w dziedzinie pracy socjalnej (Fachhochschul-Studiengänge im Bereich der Sozialarbeit).

Skrupulatnie ustala się procedury mające sprawdzić zasadność tych wniosków (Qualitätsprüfungsverfahren).

Sektor nieuniwersytecki obejmuje również Akademie Medyczno-Techniczne (Medizinisch-technische Akademien), w których kształcą się studentów do wykonywania obowiązków w takich zawodach, jak np. medyczno-techniczne zawody laboratoryjne (medizinisch-technischer Laboratoriumsdienst), fizykoterapeuta (physiotherapeutischer Dienst, technik-radiolog (radiologisch-technischer Dienst), diete-

tyk (Diätendienst), doradca żywieniowo-medyczny (ernährungsmedizinischer Beratungsdienst), ergonom (ergotherapeutischer Dienst), logopeda-foniatra-audiolog (logopädisch-phoniatrisch-audiologischer Dienst, ortoptyk (orthoptischer Dienst). W tym sektorze są również reprezentowane Wyższe Szkoły Położnych (Hebammenakademien).

Kształcenie w tych szkołach trwa z reguły 3 lata, kształcenie w Wyższych Szkołach Socjalnych (Akademien für Sozialarbeit) — 4 lata. Czas kształcenia (Ausbildungszeit) w tych sektorach (Bereiche) został z końcem lat 80. wydłużony o jeden rok (z dwóch do trzech lat).

Dalszą ofertą w sektorze szkół pomaturalnych (postsekundärer Bereich für Maturanten) — przede wszystkim w szkołach średnich ogólnokształcących (allgemeinbildende höhere Schulen) — są kolegia, które w ciągu czterech semestrów (dla pracujących jest to sześć semestrów) dają studiującym dyplom, uprawniający do podjęcia pracy w zawodzie (berufsqualifizierender Abschluss).

Dodatkowe kształcenie (Zusatzausbildung) możliwe jest również na kierunkach technicznych i ekonomicznych (technische und wirtschaftliche Fachrichtungen), jak również dla potrzeb obsługi turystów (Fremdenverkehr).

Udział w procesie kształcenia i zapewnienie dostępu do studiów (Bildungsbeteiligung und Hochschulzugang)

Austria ma dość dobrze rozwinięte szkolnictwo średnie. Obecnie 86% każdego rocznika (Altersjahrgang) kończy szkołę średnią stopnia drugiego (2. Sekundarstufe). Około 41% z nich zdaje maturę (Matura) i jest tym samym uprawniona do podjęcia studiów wyższych (Hochschulzugangsberechtigung).

Daje to wzrost o 10 punktów procentowych (Prozentpunkte) w porównaniu ze stanem wcześniejszym. Wśród dziewcząt widać w porównaniu z chłopcami wyraźny wzrost zainteresowania kształceniem się. Mniej więcej tyle samo dziewcząt, co i chłopców pobiera naukę w średnich szkołach ogólnokształcących AHS (Allgeme-

inbildende Höhere Schulen) i w średnich szkołach zawodowych BHS (berufsbildende höhere Schulen).

Liczba osób kończących szkołę średnią podejmujących studia (Übertrittswahrscheinlichkeit) w szkołach pomaturalnych i wyższych (postsekundärer und tertiärer Sektor) jest bardzo różna. Ponad 80% absolwentów szkół AHS, ale tylko 50% absolwentów BHS podejmuje studia uniwersyteckie.

Rocznie 25% absolwentów danego rocznika (Altersjahrgang) podejmuje obecnie studia na uniwersytetach lub w wyższych szkołach zawodowych, około 10% wybiera pozauniwersyteckie kształcenie pomaturalne (außeruniversitäre postsekundäre Ausbildung) — ISCED 5B.

Z alternatywnej w stosunku do matury formy uzyskania uprawnień do studiów (eine zur Matura alternative Form der Hochschulzugangsberechtigung), tzn. ze złożenia egzaminu uprawniającego do podjęcia studiów (Studienberechtigungsprüfung), zdania matury zawodowej (Berufsreifeprüfung), złożenia dodatkowego uzupełniającego egzaminu wstępnego na wybrany kierunek w wyższej szkole zawodowej (ergänzende Aufnahmeprüfung für einen Fachhochschulstudiengang) korzysta około 2,5% kandydatów na studia (Studienanfänger).

W sektorze szkół wyższych zawodowych (Hochhochschulsektor) ta alternatywna forma kształcenia ma większe znaczenie niż w sektorze uniwersyteckim.

Osoby pragnące studiować mają w Austrii otwarty dostęp do studiów w szkołach wyższych. Znaczy to, że każdy, kto ma maturę lub w inny sposób uzyskał prawo do studiowania, może podjąć studia uniwersyteckie (Universitätsstudium) na kierunku, który go interesuje.

W niektórych przypadkach potrzebne jest zdanie egzaminów świadczących o przydatności do zawodu (Eignungsprüfungen).

Na wszystkie kierunki związane ze sztuką (Kunststudien) obowiązują egzaminy dopuszczające (Zulassungsprüfungen).

W wyższych szkołach zawodowych (Fachhochschulsektor) liczba miejsc na pierwszym roku (Anfängerstudienplätze) jest ograniczona. Dlatego kandydaci muszą poddać się egzaminom wstępnym (Aufnahmeverfahren).

Ponieważ liczba miejsc (Aufnahmekapazitäten) na akademiach jest również limitowana, kandydaci są zobligowani do zdania egzaminów wstępnych i egzaminów świadczących o ich przydatności (Aufnahme- und Eignungsprüfungen).

Wyższe Szkoły Zawodowe

Do tej pory za uczelnię wyższą uznawano tak naprawdę tylko uniwersytet, gdzie obok typowych kierunków prawniczych, humanistycznych, medycznych tworzone kierunki techniczne. Oczywistym mankamentem tych studiów była ich teoretyczność i wynikający z tego brak związku wykształcenia z praktyką i brak zapotrzebowania na absolwentów ze strony przemysłu i gospodarki. Podczas gdy uniwersytety działały na zasadzie naukowego, teoretycznego omówienia przyszłego zawodu, wyższe szkoły zawodowe proponowały wykształcenie w zawodzie na bazie podstawy naukowej. Stworzono tym samym nowy typ wyższych szkół zawodowych. Niektóre z nich zaczęły nabór w 1994 r., a od 1998 r. ich oferta dawała 50 różnych kierunków studiów w zakresie gospodarki, turystyki, techniki, telekomunikacji i zarządzania, a w 2000 r. było ich już 94. Celem tej ustawy było prowadzenie nauki zawodu przez 7 do 8 semestrów wprowadzenie praktyki zawodowej i umiędzynarodowienie edukacji poprzez ustanowienie europejskiego dyplomu ukończenia studiów. Najmłodszym takim technicznym uniwersytetem jest Donau-Universität Krems.

Pojawienie się nowego typu wyższej uczelni zawodowej (Fachhochschule, Fachhochschul-Studiengänge) wywołało w uniwersytetach nerwowość i niechęć. Nowe kierunki zyskały sympatię i były popierane przez znanych polityków austriackich, którzy ukazywali takie mankamenty studiów uniwersyteckich, jak: zbyt długi okres studiów, brak powiązań nauczanych przedmiotów z praktycznym zastosowaniem wiedzy, bardzo duża liczba studentów przerywających studia i już niepowracających do studiów uniwersyteckich. Uniwersytety broniły swoich kierunków, argumentując, że pieniądze przyznane wyższym szkołom lepiej byłyby spożytkowane, gdyby ulokowano je w istniejących już placówkach. Nie było mowy o ja-

kiejkolwiek współpracy międzyuczelnianej. Jeżeli pojawiły się jakiejkolwiek wspólne przedsięwzięcia, to wynikały one jedynie z prywatnych kontaktów profesorów i innych samodzielnych pracowników nauki. Nie da się ukryć, że Wyższe Szkoły Zawodowe proponowały bardzo konkurencyjny system studiowania. Począwszy od planu studiów, gdzie wyznaczone zostały konkretne terminy zdawania pewnych egzaminów i zdobywania zaliczeń bez możliwości ich przesunięcia, co jest niestety nagminne w masowych studiach uniwersyteckich, poprzez obowiązek podpisywania listy obecności na zajęciach aż do przyjaznych sal wykładowych z dobrze wyposażonym zapleczem dydaktycznym oraz jednosemestralnej praktyki zawodowej, podczas której studenci sprawdzali swoją wiedzę.

Studia kończą się napisaniem pracy dyplomowej realizującej potrzebny temat praktyczny i otrzymaniem tytułu Magistra WSZ (Magister FH) albo Inżyniera Dyplomowanego WSZ (Dipl. Ing. FH). Proponowane są też grupy specjalne dla tych, którzy pracują i chcą podnieść swoje kwalifikacje (Zielgruppen).

Szkoły te są lepiej, silniej uregulowane prawnie, mają większą swobodę działania, lepszą strukturę organizacyjną, a przede wszystkim są samorządowe. Państwo zrezygnowało z monopolu kształcenia uniwersyteckiego. Wyższe szkoły mogą być prowadzone przez osoby fizyczne, gminy, organizacje prawne. Żeby uzyskać akredytację i prawo do wydawania świadectw, muszą spełnić wymagania stawiane przez organ powołany do sprawowania nadzoru pedagogicznego — Radę Wyższego Szkolnictwa Zawodowego (Fachhochschulrat), która czuwa nad jakością proponowanych sposobów kształcenia, przyjętych programów i ich realizacją. Centralnym zadaniem Rady jest również ocena jakości pracy szkoły nad rozwojem naukowym placówki, udziałem w projektach międzynarodowych, współpracą ze środowiskiem regionalnym oraz realizacją praktyk zawodowych w partnerskich zakładach przemysłowych. Pierwszy dokładny raport z działalności tych szkół odebrano jesienią 2002 roku. Bieżąca ocena jest bardzo pozytywna, a najlepszą rekomendacją ich działalności jest 17-krotny wzrost liczby studiujących — z 695 studentów w roku akademickim 1994/1995 do 11 766 studentów w roku akademickim 2000/2001.

Wyższe Szkoły Zawodowe mają w szczególności spełnić następujące zadania:

- pokrycie miejscowego zapotrzebowania na specjalistyczne grupy fachowców poza obszarami przeludnionymi,
- doskonalenie i przystosowanie do wymogów nowoczesnej gospodarki pracujących zawodowo,
- przekwalifikowanie pracowników na inną grupę zawodową,
- wykształcenie młodej, kompetentnej kadry technicznej, której umiejętności praktyczne oparte są na gruntownej podstawie naukowej,
- poprzez proces kształcenia zintegrowanie u jednostki takich specyficznych cech, jak umiejętność pracy zespołowej, abstrakcyjne myślenie, zasadność argumentacji, umiejętność łączenia faktów i podejmowania trafnych decyzji, umiejętność rozwiązywania konfliktów, kreatywny sposób myślenia nastawiony na postęp i sukces, opanowanie i duża samokontrola oraz znajomość języków obcych,
- podniesienie wiedzy zawodowej do poziomu projektowania i rozwiązywania problemów międzynarodowej gospodarki rynkowej,
- międzynarodowa wymiana studencka w celu poznania specyfiki gospodarki krajów oraz wypracowanie wspólnego działania,
- ścisła kooperacja międzynarodowa w zakresie takich globalnych projektów, jak gospodarka zasobami wodnymi, energią atomową, technologie medialne przekazywania danych, ochrona zasobów naturalnych Ziemi, oraz wdrażanie tych projektów.

Szkolnictwo podstawowe (Primarbereich/Volksschule)

Szkoła podstawowa (Volksschule/Grundschule) ma za zadanie kształcenie uczniów w zakresie elementarnym (Elementarusbildung) Ważna jest tu integracja dzieci upośledzonych (behinderte Kinder) i dzieci zdrowych.

Szkoła ma umożliwić dzieciom uzyskanie podstawowych wiadomości, jak również wspomagać ich rozwój socjalny, emocjonalny, intelektualny i fizyczny.

Pierwszy etap nauczania (Grundstufe I) obejmuje pierwszą i drugą klasę (Schulstufe), jak również, jeśli zachodzi taka potrzeba (bei Bedarf), zerówkę (Vor-schulstufe) i klasy 3 i 4 (Grundstufe II).

Grundstufe I może obejmować osobno zerówkę i osobno 1 i 2 klasę lub może być ofertą wspólną, obejmującą wszystkie klasy nauczania początkowego.

Zerówka (Vorschulstufe) ma za zadanie wspomaganie ucznia, będącego już w wieku szkolnym (schulpflichtig), ale niemogącego jeszcze uczestniczyć w procesie kształcenia (nicht schulreif). Na tym poziomie nauczania szczególną uwagę zwraca się na integrację dzieci upośledzonych. W odróżnieniu od przedszkola trwająca jeden rok zerówka jest częścią systemu szkolnego.

Obowiązek szkolny zaczyna się dla dziecka wraz z ukończeniem przez nie szóstego roku życia do 31 sierpnia danego roku. Dziecko idzie zatem do szkoły 1 września tego samego roku.

Wszystkie dzieci podlegające obowiązkowi szkolnemu i zdolne mu podołać są przyjmowane do klasy pierwszej (1. Schulstufe). Wychowawca klasy decyduje, czy dziecko jest na tyle rozwinięte, aby mogło uczestniczyć w procesie dydaktycznym zarówno pod względem fizycznym jak i umysłowym, czy też ma uczęszczać do zerówki.

Ze względu na swoje zdolności lub potrzeby, dziecko może pozostać w Grundstufe I do trzech lat. Dzieci, które ukończyły szósty rok życia między 1 września a 31 grudnia bieżącego roku szkolnego, mogą na wniosek (Ansuchen) rodziców lub innych prawnych opiekunów (Erziehungsberechtigte) zostać przyjęte do szkoły jeszcze w ramach bieżącego roku szkolnego.

Wcześniejsze niż przewidywane rozpoczęcie obowiązku szkolnego (vorzeitiger Besuch) w klasie pierwszej jest zaliczane do całości lat spędzonych w szkole.

Gdyby się okazało, że wcześniejsze rozpoczęcie nauki sprawia dziecku trudności, można z niego zrezygnować. W tym wypadku opiekunowie dziecka mogą zgłosić je do zerówki. Taka rezygnacja jest możliwa do ukończenia przez dziecko 6 roku życia.

Od roku szkolnego 1999/2000 istnieje w ramach systemu Grundstufe I możliwość przeniesienia dziecka do klasy niższej lub klasy wyższej, zgodnie z jego możliwościami percepcji. W ramach szkoły podstawowej istnieje możliwość jednokrotnego przesunięcia do wyższej klasy. Nie można natomiast ominąć klasy pierwszej.

Uczniowie mogą zostać przesunięci o jedną klasę, ale czas uczęszczania do szkoły podstawowej nie może być przez to krótszy niż 3 lata. W razie gdyby dziecko w tej następnej klasie nie mogło podołać obowiązkowi szkolnemu, może ono wrócić do klasy poprzedniej. Jest to możliwe do końca roku kalendarzowego.

Od roku szkolnego 1998/1999 istniała możliwość nauczania od klasy pierwszej języka obcego (angielskiego, francuskiego, włoskiego, chorwackiego, słowackiego, czeskiego lub węgierskiego) jako przedmiotu nieobowiązkowego (Verbindliche Übung), czyli bez oceniania. Od roku szkolnego 2003/2004 jest to we wszystkich szkołach podstawowych przedmiot obowiązkowy.

Organizacja nauczania (Organisation)

W szkole podstawowej klasy są koedukacyjne. Liczba uczniów w klasie nie może przekraczać 30 osób. Do zerówki może uczęszczać maksymalnie 20 osób.

Każdy stopień nauczania (Schulstufe) obejmuje, jeśli ze względu na liczbę uczniów jest to możliwe, jedną klasę. Jeżeli liczba uczniów jest zbyt mała, można w jednej klasie nauczać więcej niż jeden rocznik.

Zajęcia przeprowadza wychowawca, który z reguły pełni te obowiązki przez całe cztery lata trwania szkoły.

Plan zajęć (Lehrplan)

W zerówce dzieci odbywają 20 godzin tygodniowo. Zajęcia dzieli się na obowiązkowe (Pflichtgegenstände) i nieobowiązkowe (Unverbindliche Übungen)

Dla szkoły podstawowej (klasy 1–4) istnieje od roku szkolnego 2003/2004 tabela godzinowa (Studentafel) dla poszczególnych przedmiotów, która uwzględnia również inne przedmioty wprowadzane różnie w różnych szkołach (schulautonome Möglichkeiten).

Dla klasy pierwszej i drugiej liczba godzin lekcyjnych wynosi 20–23 godziny w tygodniu, dla klasy trzeciej i czwartej 22–25 godzin tygodniowo. Należy także dodać, że w szkole podstawowej naucza się także obowiązkowo wiedzy z zakresu przepisów ruchu drogowego (Verkehrserziehung)

Ocenianie postępów (Leistungsfeststellung)

Przepisy ogólne (allgemeine Bestimmungen)

W odniesieniu do oceniania uczniów, powtarzania klasy i otrzymywania świadectw należy rozróżnić ogólne przepisy, które są obowiązujące dla wszystkich szkół, oraz te, które są związane z określonym typem szkoły.

Generalnie obowiązuje możliwie systematyczne ocenianie postępów szkolnych dziecka w ramach pewnego okresu (Beurteilungszeitraum).

Nauczyciel bada indywidualne postępy ucznia z poszczególnych przedmiotów (Gegenstände). Skala ocen wynosi od 1 do 5. Są to następujące oceny: 1 — bardzo dobry, 2 — dobry, 3 — zadowalający (befriedigend), 4 — dostateczny (genügend), 5 — niedostateczny. Ocenia się przedmioty obowiązkowe (Pflichtgegenstände) i nadobowiązkowe (Freigegegenstände).

Ocena na świadectwie obejmuje również krótką notatkę słowną dotyczącą postępów ucznia (Gutachten). Szkoła wystawia opinię o postępach ucznia (Schulnachricht) na koniec pierwszego semestru, świadectwo roczne (Jahreszeugnis) po zakończonym roku nauczania, świadectwo końcowe (Abschlusszeugnis) po ukończeniu danego typu szkoły (erfolgreicher Abschluss einer Schulart). Obrazem całorocznych postępów ucznia jest świadectwo roczne. Większy wpływ na ocenę mają te oceny jego pracy, które uczeń otrzymał pod koniec roku.

Promocję do następnej klasy otrzymują ci uczniowie, którzy na świadectwie rocznym nie otrzymali z przedmiotów obowiązkowych żadnej oceny niedostatecznej.

Istnieje również możliwość przejścia do następnej klasy z jedną oceną niedostateczną. Regulują to odpowiednie przepisy (gesetzlich festgelegte Bedingungen).

Uczniowie, którzy z dwóch przedmiotów obowiązkowych otrzymali oceny niedostateczne, mają możliwość zdawania egzaminów poprawkowych (Wiederholungsprüfung) przed rozpoczęciem następnego roku szkolnego. Jeśli tych egzaminów nie zdadzą, muszą powtarzać klasę.

Przepisy szczególne przepisy (besondere Bedingungen)

W zerówce nie ocenia się postępów ucznia. Świadectwo roczne jest tylko potwierdzeniem uczęszczania do szkoły (enthält Teilnahmevermerk).

Pierwsze dwie klasy szkoły podstawowej tworzą całość, co znaczy, że wszystkie dzieci są uprawnione do przejścia z klasy pierwszej do drugiej, niezależnie od ocen na świadectwie rocznym z takich przedmiotów obowiązkowych, jak wychowanie muzyczne (Musikerziehung), wychowanie plastyczne (Bildnerische Erziehung), wychowanie techniczne (Technisches), prace ręczne (Textiles Werken) i wychowanie fizyczne (Leibesübungen).

W szkole podstawowej nie ma egzaminów ustnych. W klasie czwartej przewidzianych jest z matematyki i języka niemieckiego od 4 do 6 klasówek (Schularbeiten).

Nauczyciele wraz z rodzicami wspólnie decydują, czy w pierwszej i drugiej klasie do ocen wyrażonych w stopniach (Notenbeurteilung) mają być dołączone oceny określające postępy ucznia (Leistungsbeschreibung).

Uczniowie, którzy nie otrzymali promocji mają prawo do powtarzania klasy. W szkole podstawowej nie ma natomiast egzaminów poprawkowych.

Pod koniec pierwszego semestru 4 klasy lub na początku drugiego semestru rodzice i opiekunowie dziecka mają zostać poinformowani o zaleceniach dotyczących dalszego kształcenia dziecka. Są one wypadkową zainteresowań ucznia i jego postępów w nauce.

Szkoły średnie stopnia pierwszego (Sekundarbereich I)

W ramach szkolnictwa średniego pierwszego stopnia istnieją różne szkoły średnie. Należą do nich:

- szkoły powszechne (Hauptschulen),
- ogólnokształcące szkoły średnie (allgemein bildende höhere Schulen), zwane AHS-Unterstufe,
- szkoły średnie uzupełniające (Volksschuloberstufe), które jednak ze względu na niewielką ich liczbę nie mają jako typ szkoły większego znaczenia.

Po ukończeniu szkoły podstawowej około 30% uczniów podejmuje naukę w ogólnokształcącej szkole średniej, a około 70% wybiera szkołę powszechną. Ze względu na niewielki procent uczniów decydujących się na szkołę średnią uzupełniającą, dane dotyczące tej szkoły mieszczą się w granicach błędu statystycznego.

Warunkiem przyjęcia do szkoły powszechnej jest ukończenie 4 klasy szkoły podstawowej. Warunkiem przyjęcia do ogólnokształcącej szkoły średniej jest uzyskanie oceny bardzo dobrej lub dobrej z języka niemieckiego, czytania i matematyki.

Uczniowie, którzy nie spełniają tych warunków, są zobligowani do zdawania egzaminów wstępnych (Aufnahmeprüfungen).

Szkolnictwo średnie stopnia drugiego (Sekundarbereich II)

W szkołach tego typu realizowane są różne zasady kształcenia. Powodem jest z jednej strony rozwój naturalnych zdolności ucznia, jego zainteresowań oraz z drugiej strony zapotrzebowanie społeczne (Bedarf der Gesellschaft) na różne kwalifikacje kształcących się (Ausbildungsqualifikationen).

W klasach od 9 do 13 (uczniowie między 14 a 19 rokiem życia) do szkół ogólnokształcących dochodzą szkoły zawodowe.

Są to:

- technikum (Polytechnische Schule),
- II stopień ogólnokształcącej szkoły średniej (Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schule) — klasy 9 do 12,
- szkoła zawodowa (Berufsschule) — klasy 10 do maksymalnie 13; przy równoczesnym kształceniu w zakładzie pracy — kształcenie dwutorowe (Duales System),
- szkoły średnie zawodowe (Berufsbildende mittlere Schulen) — 9 do maksymalnie 12 klasy,
- szkoły średnie zawodowe (Berufsbildende höhere Schulen) — klasy 9 do 13,

— instytuty kształcące pedagogów przedszkolnych (Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik) i instytuty kształcące pedagogów socjalnych (Bildungsanstalten für Sozialpädagogik) — klasy 9 do 13.

Okolo 41% absolwentów szkół powszechnych (Hauptschulabsolventen) wybiera technikum lub kształcenie w zawodzie nauczycielskim (Lehrerausbildung). Okolo 6% absolwentów szkół powszechnych i okolo 57% absolwentów szkół AHS stopnia I (AHS — Unterstufe) wybiera II stopień ogólnokształcącej szkoły średniej. 53% absolwentów szkół powszechnych i 42% absolwentów AHS stopnia I podejmuje naukę w szkołach średnich zawodowych (berufsbildende mittlere lub höhere Schule).

Szkoły średnie ogólnokształcące (allgemein bildende höhere Schulen) kończą się maturą (Reifeprüfung), średnie szkoły zawodowe i instytuty kształcenia kończą się egzaminem maturalnym i dyplomowym (Reife- und Diplomprüfung), co daje uprawnienia do podjęcia studiów wyższych (Berechtigung zum Hochschulbesuch).

Klasy są koedukacyjne, a uczniowie podzieleni są na grupy wiekowe.

W szkołach średnich stopnia drugiego — oprócz technikum i szkoły zawodowej (Berufsschule) — uczniowie uczęszczają na zajęcia wspólnie. Nie ma w zasadzie różnicowania pod względem osiągniętych wyników (überwiegend keine Leistungsgruppen).

Technikum (Polytechnische Schule), PTS

Około 20% młodzieży w Austrii decyduje się w ostatnim roku swojego obowiązku szkolnego na wybór technikum. W zasadzie szkołę tę wybierają 14- i 15-letni uczniowie jako swoją 9 klasę, którzy bezpośrednio po ustaniu obowiązku szkolnego pragną się nauczyć zawodu.

Uczniowie ci ze względu na zainteresowania (Interessen, Neigung) i zdolności (Begabung, Fähigkeit) powinni mieć dostęp do odpowiedniego dla nich typu szkoły, również do kształcenia dwutorowego (duale Berufsausbildung).

Dzięki szerokiej ofercie (Vielfalt) praktycznych form nauczania (praxisnahe Unterrichtsformen) i nauczaniu kładącemu nacisk na tok zajęć (Handlungsorientiertes Lernen) w ramach obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących oraz przedmiotów zawodowych (Fachbereiche) uczniom są przekazywane podstawowe umiejętności i wiedza, a indywidualne zdolności i motywacja są odpowiednio kształtowane.

Dzięki temu, że uczniowie mają możliwość zwiedzenia zakładu pracy (Betriebserkundungen), i temu, że część ich zajęć odbywa się na terenie zakładu pracy czy w szkołach zawodowych, mają oni orientację w tym, co dotyczy zakładu pracy oraz są przygotowani do tego, aby kształcić się w zawodzie.

Każdy z uczniów ma możliwość wyboru zawodu, który proponowany jest przez placówkę, w której się kształci.

Przedmioty obowiązkowe (Pflichtgegenstände) takie jak język niemiecki, język angielski i matematyka są nauczane na kursach o różnym stopniu trudności, zgodnych z zainteresowaniami ucznia (Leistungs- und Interessendifferenzierung). Wszyscy uczniowie uczą się także obsługi komputera w zakresie umożliwiającym im korzystanie z niego w codziennych sytuacjach, jak również w zakresie wymaganym w wybranym przez nich zawodzie (lebenspraktischer und berufsbezogener Umgang mit dem Computer).

Szkoła średnia ogólnokształcąca

(Allgemein bildende höhere Schule), AHS — Oberstufe)

Zadaniem tej szkoły jest przekazywanie uczniom kompleksowej pogłębionej wiedzy ogólnokształcącej (eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung) i przygotowanie ich do matury, uprawniającej do studiów wyższych (Hochschulreife).

Organizacja kształcenia

Szkoła ta obejmuje cztery klasy (Schulstufen) odpowiadające wiekowo czterem-osiemnastolatkom, a w szkolnej strukturze są to klasy 9–12, licząc od początku nauki i jest szkołą uzupełniającą dla klas 5–8 tego samego typu szkoły w Sekundarstufe I, czyli Unterstufe szkoły AHS.

W szkolnictwie średnim stopnia drugiego (Sekundarbereich II) istnieją nadal te same typy szkół, co w Sekundarstufe I. Są to gimnazjum, gimnazjum realne (Realgymnasium) i ekonomiczne gimnazjum realne (Wirtschaftskundliches Realgymnasium).

Wszystkie te szkoły charakteryzują się następującymi cechami:

- gimnazjum — do łaciny dochodzi od 5 klasy język grecki lub inny język nowożytny (lebende Fremdsprache),
- gimnazjum realne — uczy się tu więcej matematyki, do tego dochodzi od 5 klasy łacina lub drugi język nowożytny (lebende Fremdsprache). Oprócz tego geometria wykreślna lub więcej biologii i nauki o środowisku (Umweltkunde), chemia i fizyka.
- ekonomiczne gimnazjum realne (Wirtschaftskundliches Realgymnasium) — od 5 klasy wprowadzony jest drugi język nowożytny lub łacina. Oprócz tego ekonomia życia codziennego (Haushaltsökonomie) i żywienie (Ernährung); więcej geografii i ekonomiki (Wirtschaftskunde); biologia i nauka o środowisku; psychologia i filozofia.

Obok szkoły trwającej 8 lat (AHS) istnieje również realne gimnazjum wyższego stopnia (Oberstufenrealgymnasium) jako jednostka samodzielna szkoły średniej

ogólnokształcącej (selbständige Oberstufenform der allgemein bildenden höheren Schule), która obejmuje klasy 9–12. Przejście do tej szkoły następuje po ukończeniu 8 klasy.

Od klasy 5 dochodzi tu do planu nauczania drugi język nowożytny lub łacina. Oprócz tego uczniowie mają możliwość wyboru między trzema różnymi kierunkami zajęć (Unterrichtsschwerpunkte). Są to zajęcia typu „normalnego”, czyli prowadzone metodą przekazywania wiedzy przez nauczyciela (Instrumentalunterricht) lub zajęcia typu kreatywnego (Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung); uczy się tu też więcej biologii i nauki o środowisku, chemii i fizyki.

Dzięki tej szkole uczniowie z regionów, gdzie do tej pory nie było szkół średnich uzupełniających, mogą uzyskać dostęp do wiedzy, umożliwiającej im start do dalszej nauki. Przede wszystkim jest ta szkoła pomyślana dla absolwentów szkoły powszechnej (Hauptschule).

Plan zajęć (Lehrplan)

Przedmioty obowiązkowe, których nauczano w szkole niższego stopnia (Unterstufe) są kontynuowane w szkole wyższego stopnia (Oberstufe). W szkołach tego typu, jak również w Oberstufenrealgymnasium, wprowadzone są od 6 do 8 klasy przedmioty fakultatywne (Wahlpflichtgegenstände) w wymiarze 6 godzin w tygodniu (Gimnazjum, Oberstufenrealgymnasium), 8 godzin w tygodniu (Realgymnasium) lub 10 godzin (Wirtschaftskundliches Realgymnasium) do wyboru.

Należy tu również dodać, że we wszystkich typach szkół istnieje przedmiot obowiązkowy „informatyka” w wymiarze 2 godzin tygodniowo w klasie 5.

Ocena osiągnięć edukacyjnych szkolnych (Leistungsbeurteilung)

Przedmiotem oceny prowadzonej w skali od 1–5 są następujące umiejętności:

- współpraca na lekcji z innymi uczniami,
- umiejętność wypowiedzi ustnej,
- umiejętność wypowiedzi pisemnej (testy, dyktanda, sprawdziany),
- umiejętności praktyczne,

- umiejętności graficzne z niektórych przedmiotów (jak np. geometria wykreślna).

Uczniowie kończą szkołę AHS egzaminem maturalnym. Absolwenci, którzy zdali ten egzamin i otrzymali świadectwo maturalne, nazywani są maturzytami (Maturanten). Świadectwo maturalne upoważnia do podjęcia studiów wyższych.

Do składania egzaminu maturalnego w terminie podstawowym (Haupttermin), tzn. w ciągu ostatnich 10 tygodni przed upływem roku szkolnego, upoważnieni są wszyscy uczniowie, którzy otrzymali oceny pozytywne — również ci, którzy otrzymali z nie więcej niż jednego przedmiotu obowiązkowego ocenę niedostateczną.

W roku szkolnym 1992/1993 odbyła się w Austrii reforma egzaminu maturalnego, wg której w szkołach AHS uczniowie mają możliwość wyboru jednego z dwóch wariantów:

- siedem egzaminów cząstkowych (Teilprüfungen), po części pisemnych, po części ustnych z co najmniej czterech różnych przedmiotów (Prüfungsgebiete) lub
- napisanie (w pierwszym semestrze klasy 8) i przedłożenie pracy z wybranej dziedziny (Fachbereichsarbeit) zamiast jednego z egzaminów pisemnych.

Średnie szkoły zawodowe (Berufsbildende mittlere und höhere Schulen)

Szkoły te mają za zadanie oprócz przekazywania wiedzy ogólnej również kształcenie w zakresie konkretnych zawodów (bestimmte Berufe). Są to szkoły kształcące w pełnym wymiarze godzin (Vollzeitschulen). Wyjątkiem jest tu szkoła dla pracujących .

Do przejścia do tej co najmniej trzyletniej szkoły uprawnia ukończenie 8 klasy, licząc od początku kształcenia (8. Schulstufe). Wyjątkiem są tutaj uczniowie szkoły powszechnej (Hauptschule), prowadzeni w systemie 3. Leistungsgruppe, czyli uczniowie odbywający zajęcia w grupach najmniej zaawansowanych, którzy muszą zdać egzamin wstępny z przedmiotów obowiązkowych.

Absolwenci technikum (Polytechnische Schule) w 9 klasie, licząc od początku nauczania, nie muszą zdawać egzaminów wstępnych do pierwszej klasy tego typu szkoły.

Szkoła ta trwa, w zależności od wybranego kierunku, od roku do czterech lat.

Jeśli szkoła BMS nie może przyjąć wszystkich kandydatów, sięga się po wewnętrzne przepisy szkolne (autonome nähere Bestimmungen). Podstawą rekrutacji jest wówczas zazwyczaj konkurs świadectw.

Istotną częścią wykształcenia są zajęcia praktyczne w szkolnych warsztatach, laboratoriach, kuchniach i firmach ćwiczeniowych (Übungsfirmen). Uczniowie BMS są zobligowani do tego, aby odbywać praktyki wakacyjne w odpowiednich dla kierunków ich kształcenia zakładach pracy.

Po ukończeniu tej szkoły (co najmniej trzyletniej), co udokumentowane jest zdaniem matury zawodowej, uczeń otrzymuje świadectwo, umożliwiające mu dostęp do studiów wyższych (allgemeine Hochschulreife).

Matura zawodowa składa się z czterech egzaminów cząstkowych: matematyka, język niemiecki, język nowożytny oraz przedmiot zawodowy wybrany w szkole jako wiodący. Matura zawodowa jest egzaminem eksternistycznym (Externistenprüfung), tzn. aby zdać tę maturę nie trzeba uczęszczać do szkoły.

Po ukończeniu co najmniej trzyletniej szkoły zawodowej uczniowie otrzymują możliwość pracy w zawodach, do których dostęp jest ograniczony.

Najważniejszymi rodzajami szkół ze względu na nauczane specjalności są:

- szkoły rolnicze i leśne (Schulen für Land- und Forstwirtschaft),
- szkoły ekonomiczne (dające wykształcenie po części kupieckie, po części z zakresu turystyki; Schulen für wirtschaftliche Berufe (Kombination von kaufmännischer und touristischer Ausbildung),
- szkoła handlowa (Handelsschule, mittlere kaufmännische Schule),
- rzemieślnicze, techniczne i rzemieślniczo-artystyczne szkoły zawodowe (uczące w dziedzinach: technika, odzież, turystyka, rzemiosło artystyczne; Fachschulen für gewerbliche, technische und kunstgewerbliche Berufe-Bereiche: Technik, Bekleidung, Tourismus, Kunstgewerbe),
- szkoły kształcące w zawodach socjalnych (Schulen für Sozialberufe),

- szkoły pielęgniarские (Schulen des Krankenpflegefachdienstes),
- medyczno-techniczne szkoły zawodowe (Schulen des medizinisch-technischen Fachdienstes; Regelung im Krankenpfliegerrecht).

Średnie szkoły zawodowe (Berufsbildende höhere Schulen — BHS)

Aby dostać się do BHS, trzeba ukończyć osiem lat nauki. Uczniowie szkoły średniej ogólnokształcącej (AHS — allgemein bildende höhere Schule) muszą legitymować się świadectwem ukończenia szkoły.

Uczniowie, którzy brali udział w zajęciach mniej zaawansowanych (II. Leistungsgruppe) z następujących przedmiotów obowiązkowych: język niemiecki, matematyka, język nowożytny i otrzymali z tych przedmiotów ocenę niższą niż „dobry” lub uczniowie, którzy brali udział w zajęciach najmniej zaawansowanych (III. Leistungsgruppe) są zobowiązani do zdania egzaminu z tego przedmiotu.

Jeżeli szkoła ta nie może przyjąć wszystkich kandydatów, z reguły przeprowadza się konkurs świadectw po ukończeniu 8 lat nauki (8. Schulstufe). Ażeby dostać się do technicznej szkoły o kierunku artystycznym, potrzebne jest również świadectwo przydatności do zawodu (positives Ergebnis der Eignungsprüfung).

BHS ma za zadanie przekazywanie wiedzy ogólnej i zawodowej, która to wiedza umożliwi wykonywanie wybranego zawodu i równocześnie przygotowuje do matury, której zdanie umożliwi wstęp na studia. Jest to tzw. „podwójne wykwalifikowanie” (Doppelqualifikation). Kształcenie w tej szkole obejmuje 5 klas w pełnym wymiarze godzin (Vollzeitunterricht) i kończy się zdaniem egzaminu maturalnego i dyplomowego (Reife- und Diplomprüfung).

Zgodnie z zarządzeniem Rady (Richtlinie des Rates) 95/43/EG z dnia 20 lipca 1995 roku kształcenie w BHS i szkołach podobnych jest kształceniem, w wyniku którego otrzymuje się dyplom (Diplomausbildung) i z tego względu uznane jest za równorzędne policealnemu (postsekundare berufliche Ausbildung) wykształceniu zawodowemu w innych krajach Unii Europejskiej.

Kształcenie (Lehrpläne) przewiduje nauczanie przedmiotów ogólnokształcących, teoretyczno-zawodowych (fachtheoretisch) i praktycznych (fachpraktisch) w takiej samej proporcji, czyli po 1/3 ogólnej liczby godzin.

Uczniowie większości kierunków tej szkoły są zobowiązani do odbywania praktyk wakacyjnych (Pflichtpraktika in den Sommerferien) w zakładach czy instytucjach do tego przeznaczonych (einschlägige Betriebe). Na kierunkach, na których nie ma obowiązkowych przewidzianych programem praktyk, zaleca się mimo wszystko odbywanie praktyki zawodowej (Arbeitspraktikum). Szkoły dysponują spisem odpowiednich placówek i w razie potrzeby pomagają uczniom w znalezieniu w nich miejsca.

Absolwenci BHS otrzymują uprawnienia do wykonywania zawodu (gewerbliche Berechtigungen). Po dwuletniej praktyce zawodowej mogą oni wykonywać swój zawód również jako samodzielni fachowcy (selbständige Tätigkeit). Dostęp do zawodów rzemieślniczych jest regulowany odpowiednimi przepisami (Geregelt und gegeben).

Absolwenci średnich szkół technicznych (höhere technische Lehranstalten) i średnich szkół rolniczych i leśnych (höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten) otrzymują po odbyciu trzyletniej praktyki zawodowej prawo do zwyczajowego tytułu (Standesbezeichnung) inżyniera.

Najważniejsze szkoły tego typu:

- średnie szkoły techniczne i rzemieślnicze (höhere technische und gewerbliche Lehranstalten): dziedziny — budowa maszyn (Maschinenbau), elektrotechnika (Elektrotechnik), elektronika (Elektronik), informatyka i organizacja informatyczna (EDV und Organisation), technika budowlana — budownictwo naziemne i podziemne (Bautechnik — Hochbau i Tiefbau), chemia (Chemie), tekstylia (Textil), ekonomia inżynierska (Wirtschaftsingenieurwesen), technologie informacyjne i technologiczne (Informations- und Kommunikationstechnologien),
- średnia szkoła branży modniarskiej i odzieżowej (höhere Lehranstalt für Mode und Bekleidungstechnik),
- średnia szkoła turystyczna (höhere Lehranstalt für Tourismus),
- średnia szkoła kupiecka (Handelsakademie lub höhere kaufmännische Schule),

- średnia szkoła zajmująca się gospodarką (höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe),
- średnie szkoły rolnicze i leśne (höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten) w dziedzinach: rolnictwo (Landwirtschaft), ogrodnictwo (Gartenbau), winiarstwo i sadownictwo (Wein- und Obstbau), leśnictwo (Forstwirtschaft), przetwórstwo mleka (Milchwirtschaft).

Około 26% uczniów (szesnastolatków) pobiera naukę w tego typu szkole. Dla porównania: około 20% uczy się w AHS (szkoła średnia ogólnokształcąca) i 40% w instytucjach kształcenia w systemie dwutorowym (duales System).

Szkoły kształcące w zawodach pedagogika socjalna i pedagogika przedszkolna (Bildungsanstalten für Sozialpädagogik/Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik)

Szkoła kształcąca w zawodzie pedagogika socjalna kształci wychowawców (Erzieher) do pracy w świetlicach (Hort), domach dziecka (Heime für Kinder und Jugendliche) oraz do pracy z młodzieżą w systemie pozaszkolnym (außerschulische Jugendarbeit).

Warunkiem przyjęcia do tej szkoły jest ukończenie ósmego roku nauki (8. Schulstufe) i zdanie egzaminu świadczącego o przydatności do zawodu (Eignungsprüfung).

Nauka trwa 5 lat. Uczniowie kończący tę szkołę zdają maturę i egzamin dyplomowy (Reife- und Diplomprüfung), które to egzaminy upoważniają do podjęcia studiów wyższych na uniwersytetach i w akademiach.

Szkoła kształcąca w zawodzie pedagog przedszkolny kształci przyszłych wychowawców przedszkolnych, którzy po złożeniu dodatkowego egzaminu, mogą pracować również w świetlicach.

Warunki przyjęcia do tej szkoły, jak również czas trwania nauki oraz tryb ukończenia szkoły są takie same, jak w przypadku kształcenia pedagogów socjalnych.

Dla maturzystów istnieją dwuletnie kolegia, w których zamiast egzaminu maturalnego zdają egzaminy uprawniające do podjęcia studiów lub maturę zawodową (Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung).

Kształcenie w obydwóch typach ww. szkół obejmuje takie przedmioty ogólnokształcące, jak język niemiecki, język nowożytny, historię, geografę, matematykę, fizykę, chemię, biologię, muzykę i wychowanie fizyczne (Leibeserziehung) oraz przedmioty zawodowe (berufsorientierte Fächer).

Zajęcia teoretyczne odbywają się w szkole, natomiast część praktyczna w przedszkolach (Kindergärten oder Kindertagesstätten) lub w domach dziecka. Zajęcia praktyczne odbywają się pod okiem wykwalifikowanych wychowawców przedszkolnych lub pedagogów socjalnych.

Kształcenie zawodowe w ramach kształcenia niższego (Berufliche Erstausbildung)

Organizacja systemu dwutorowego (Organisation des Dualen Systems)

Obok kształcenia w średnich szkołach zawodowych (mittlere und höhere berufsbildende Schulen) istnieje również możliwość nauki zawodu (berufliche Erstausbildung) w ramach systemu dwutorowego, czyli przyuczanie do zawodu (Lehrlingsausbildung). Z tej możliwości korzysta duża rzesza uczniów. Istotą tego typu kształcenia jest równoczesna nauka w szkole zawodowej (Berufsschule) i w zakładach przystosowanych do takiej działalności (Lehrbetriebe). Z kształcenia dwutorowego korzysta około 40% młodzieży pomiędzy 15 a 19 rokiem życia. Odbywa się ono w mniej więcej 40 000 zakładów, głównie w małych i średnich zakładach o profilu rzemieślniczym, handlowym, turystycznym itd., gdzie kształcą się około 80% wszystkich chętnych.

Oferta obejmuje 250 zawodów. Dla dziewcząt są to m.in. kupiec detaliczny (Einzelhandelskauffrau), fryzjerka, kucharka. Dla chłopców: technik samochodowy (Kraftfahrzeugtechniker), stolarz lub murarz.

Szkoła zawodowa (Berufsbildende Pflichtschule — Berufsschule)

Szkoła zawodowa jest szkołą obowiązkową całoroczną lub zorganizowaną w blokach zawodowych (ganzjährig oder lehrgangsmäßig). Obowiązek szkolny trwa w tej szkole najdalej do momentu złożenia przez ucznia egzaminu końcowego (Lehrabschlussprüfung).

Nauka przewidziana dla poszczególnych zawodów trwa od dwóch do czterech lat. Większość zawodów wymaga trzyletniej nauki.

Po złożeniu egzaminu końcowego, aby zdać egzamin maturalny i dyplomowy, uczeń może się dalej kształcić na kursach przygotowawczych lub uzupełniających (Vorbereitungs- und Aufbaulehrgänge) ewentualnie w szkołach dla pracujących.

Od roku 1997 istnieje również możliwość (po zdaniu egzaminu końcowego w szkole) zdawania specjalnie dla tych uczniów przygotowanego egzaminu, tzn. matury zawodowej (Berufsreifeprüfung).

Zdanie tego egzaminu umożliwia podjęcie studiów wyższych, daje możliwość rozwoju zawodowego (Höherqualifizierungsmöglichkeiten), również dalszego kształcenia w szkołach kształcących mistrzów w danym zawodzie (Werkmeisterschulen, Meisterschulen) lub zdawania egzaminów mistrzowskich, ewentualnie egzaminów świadczących o przydatności do zawodu (Meister- und Befähigungsnachweisprüfungen), które otwierają dostęp do wykonywania zawodu.

Szkoły te obok wykształcenia zawodowego przekazują również wiedzę w zakresie teoretycznym oraz dają podstawy wykształcenia ogólnego.

Nauka odbywa się w dwóch kursach o różnym stopniu trudności (Leistungsgruppe), a przedmiotem nauczania są dwa obowiązkowe przedmioty teoretyczno-zawodowe i jeden ekonomiczno-zawodowy (fachtheoretisch und betriebswirtschaftlich).

Aby rozpocząć naukę, uczeń musi się wylegitymować ukończeniem 9 lat nauki (neunjährige Schulpflicht). Uczniowie, rozpoczynając naukę w tej szkole, mają zatem co najmniej 15 lat.

Uczeń uczęszcza do szkoły w trybie całorocznym, co najmniej raz w tygodniu (9 godzin dziennie) w ramach jednego roku szkolnego lub bierze udział w 8- do 10-

tygodniowych kursach, czyli w zajęciach zblokowanych w ramach roku szkolnego. Oprócz tego istnieje jeszcze forma sezonowej szkoły zawodowej (saisonmäßige Berufsschule) z zajęciami odbywającymi się w przewidzianej przez szkołę porze roku.

Plan nauczania (Lehrplan)

Plan nauczania obejmuje przedmioty ogólnokształcące, jak np. kształcenie polityczne — propedeutyka nauki o społeczeństwie, język niemiecki i komunikacja (Deutsch und Kommunikation) czy język obcy przydatny w zawodzie (berufsbezogene Fremdsprache) i przedmioty ekonomiczno-zawodowe (betriebswirtschaftlich). Do tego dochodzą przedmioty związane z wybranym zawodem. Oprócz tego w ofercie nauczania znajdują się przedmioty fakultatywne (Freigegegenstände), jak język niemiecki i język nowożytny. Na niektórych kierunkach kształcenia pojawia się jeszcze dodatkowy przedmiot związany bezpośrednio ze specyfiką nauczanego zawodu.

Istnieje również możliwość zorganizowania kursów wyrównawczych dla uczniów słabszych lub tych, którzy chcą przejść na kurs bardziej zaawansowany.

Rys historyczny

Szkolnictwo podstawowe

Początki szkolnictwa państwowego w Austrii sięgają ery oświeconego absolutyzmu. Terezańska reforma szkolnictwa z roku 1774 wprowadziła ogólnodostępną sześcioletnią szkołę państwową, która jednak nie od razu zyskała popularność. Podwaliny pod nowożytne szkolnictwo zostały położone w drugiej połowie XIX wieku w okresie liberalizmu. Ustawa o szkolnictwie państwowym (Reichsvolksschulgesetz) z roku 1869 ujedyniła całe ówczesne szkolnictwo obowiązkowe. Obowiązek szkolny został przedłużony do 8 lat. Reforma ta i skasowanie opłat za szkolnictwo obowiązkowe doprowadziły do tego, że analfabetyzm stał się przeszłością.

Następne reformy nastąpiły po upadku Monarchii Austro-Węgierskiej, w czasie ukonstytuowania się i Republiki w roku 1918. Szkolnictwo miało być republikańskie, demokratyczne i socjalne, a uczniowie mieli być wychowywani w duchu samodzielności umysłowej na praworządnych obywateli państwa. Nauczanie w szkołach podstawowych musiało zatem zostać zmodyfikowane, aby dzieci już od pierwszych lat szkolnych przyzwyczajane były do krytycznego myślenia i samodzielności. Wraz z wprowadzeniem zajęć o charakterze ogólnym (Gesamtunterricht) w szkole podstawowej zniknął podział na poszczególne przedmioty nauczania. Przesłanką do wprowadzenia tej reformy stało się wprowadzenie przez gminę Wiedeń nieodpłatnego korzystania z pomocy naukowych w szkołach obowiązkowych.

Dalszemu obiecującemu rozwojowi szkolnictwa stanęła na przeszkodzie aneksja Austrii i wybuch II wojny światowej.

Po zakończeniu wojny zadaniem pierwszoplanowym stało się odbudowanie szkolnictwa. Z powodu ogromnych różnic w pojmowaniu zadań stojących przed szkolnictwem i kulturą dwóch wielkich austriackich partii politycznych (chadecji i socjaldemokratów) dopiero w roku 1962 udało się stworzyć Ustawę o Szkolnictwie (Schulgesetzwerk), która jest zresztą do tej pory prawną podstawą całego austriackiego szkolnictwa. W ramach tej reformy przedłużono obowiązek szkolny z 8 do 9 lat.

W roku 1965 zakres nauczania w szkołach podstawowych zwiększono o ofertę zajęć wyrównawczych (Förderunterricht). W roku 1979 rozszerzono ją na wszystkie 4 klasy szkoły podstawowej. Zamiast poszczególnych przedmiotów wprowadzono obszary kształcenia (fächerübergreifende Lernbereiche). Szczególnie godne wzmianki jest „wychowanie zawodowe” (Werkerziehung). Po raz pierwszy w historii szkolnictwa przedmiot ten został wprowadzony jako wspólny dla chłopców i dziewcząt. Przedtem nauczano go osobno.

W roku 1982 postanowiono, że zerówka (Vorschulstufe) wraz z następnym rokiem nauczania zostanie przejęta przez szkolnictwo. Oprócz tego zostały wprowadzone dwa nowe przedmioty: „Verbindliche Übungen” (przedmioty, z których nie są stawiane stopnie) z zakresu języków nowożytnych (Lebende Fremdsprache),

obejmujące język angielski lub francuski w trzeciej i czwartej klasie oraz „Verkehrserziehung” (nauka przepisów drogowych). Szczególnie plan zajęć zerówki miał ogromny wpływ na dalsze kształcenie ucznia.

Wielka reforma szkoły podstawowej nastąpiła w roku 1986. Nowum stanowiło stworzenie dla wszystkich uczniów wspólnego kształcenia elementarnego (Elementarbildung), priorytet treści pedagogicznych (förderpädagogische Grundsätze) szczególnie w młodszych klasach (Schuleingangsbereich), stopienie w jedną całość pedagogiki przedszkolnej i tej dotyczącej szkoły podstawowej (Verzahnung von Vorschul- und Grundschulpädagogik), kierowanie się nowymi poglądami w kwestiach dydaktyki ogólnej (elementardidaktische Erkenntnisse).

Doszło tym samym do stworzenia na szerokiej demokratycznej podstawie nowej wizji szkoły, którą wypracowywały tysiące nauczycieli i rodziców w specjalnie do tego powołanych grupach roboczych.

Od roku 1986 plan nauczania podlega dalszym modyfikacjom.

Ważną zmianą było wprowadzenie w roku 1991 „nauczania międzykulturowego” (Interkulturelles Lernen), rozszerzenie oferty języków nowożytnych w ramach „Verbindliche Übung” w klasie 3 i 4 w oparciu o języki, którymi posługują się mniejszości narodowe w Austrii ewentualnie ludność w krajach graniczących z Austrią (1991, 1993), integracja dzieci upośledzonych (1993) i normy dotyczące całodziennego opieki w szkole (1994).

Latem roku 1998 uchwalono nowelę do Ustawy o Szkolnictwie (Novelle zum Schulorganisationsgesetz), która mówi o wprowadzeniu od września 1998 roku języka nowożytnego od klasy pierwszej szkoły podstawowej w ramach eksperymentu szkolnego (Schulversuch) oraz o tym, że wprowadzenie tego języka od pierwszej klasy w roku szkolnym 2003/2004 we wszystkich szkołach podstawowych jest obowiązkowe.

We wszystkich tych szkołach, które ze względu na trudności organizacyjne nie mogą w okresie przejściowym (Übergangszeitraum) podołać temu zarządzeniu, obowiązuje plan nauczania z roku szkolnego 1983/1984.

Te nowe regulacje prawne weszły w życie we wrześniu 1999 roku. Od tego momentu pierwszy etap szkoły podstawowej (Grundstufe I) może obejmować

osobno zerówkę (jeśli zachodzi taka potrzeba), jak i klasę pierwszą oraz drugą lub kształcenie wspólne dla tych klas, bez ich rozgraniczenia.

Szkolnictwo średnie — rys historyczny

Ponieważ rozwój historyczny poszczególnych typów szkół przebiegał różnie, rozmaite szkoły zostaną przedstawione w osobnych szkicach.

Szkoła powszechna (Hauptschule)

Terezańska reforma szkolnictwa z roku 1774 spowodowała, że powstały w miastach szkoły powszechne obejmujące szeroko rozumiane zajęcia realioznawcze (Realienunterricht). Następnymi krokami reformy szkolnictwa była Ustawa o Szkolnictwie Powszechnym Rzeszy (Reichsvolksschulgesetz) z roku 1869 i reforma szkolnictwa po utworzeniu Pierwszej Republiki w 1918 roku.

W latach 20. XX wieku doszła do głosu polityczna walka o wytyczne co do „ogólnej szkoły średniej” („Allgemeine Mittelschule”) dla uczniów w wieku od 10 do 14 roku życia, a dokładniej, o zachowanie szkoły powszechnej obok innej formy szkolnictwa, mianowicie gimnazjum dla uczniów od 10 roku życia. W roku 1927 powstała w miejsce trzyletniej Bürgerschule czteroletnia szkoła powszechna z dwiema ścieżkami kształcenia, odpowiadającym zdolnościom uczniów. Ustawa o Szkolnictwie (Schulgesetzeswerk) z roku 1962 stanowi do tej pory podstawę całego współczesnego szkolnictwa.

Od 1985 roku trwały przez całą dekadę eksperymenty szkolne w związku z wprowadzeniem „Nowej Szkoły Powszechnej” („Neue Hauptschule”). Istotną zmianą było skasowanie dwóch ścieżek kształcenia, odnoszących się do uczniów o różnym stopniu zdolności. Wspólne zajęcia dla wszystkich uczniów zostały wprowadzone na wszystkich przedmiotach obowiązkowych z wyjątkiem języka niemieckiego, matematyki i języka nowożytnego. Na tych przedmiotach wprowadzono kursy o trzech zróżnicowanych poziomach.

Merytoryczna i organizacyjna struktura austriackiej szkoły powszechnej uległa daleko idącym przeobrażeniom, szczególnie w związku z wprowadzeniem autonomii szkolnej w roku szkolnym 1993/1994 oraz w związku z wprowadzeniem cało-

dziennych form kształcenia (ganztägige Schulformen) do szkolnictwa regularnego (Regelschulwesen).

Szkoły średnie ogólnokształcące (Allgemeinbildende höhere Schulen)

Dzięki nowej Ustawie o Szkolnictwie (Schulgesetzerneuerung) z roku 1962 zostały stworzone podstawy dotyczące organizacji i struktury szkoły, stanowiące podstawę prawną (rechtliche Voraussetzung) dla dalszego kształtowania i rozwoju tej instytucji.

Wraz z Schulorganisationsgesetz, Bundes-Schulaufsichtsgesetz (taka była pisownia w źródle) i Schulpflichtgesetz oraz innymi ustawami z tego roku Schulgesetzerneuerung stanowi bazę do dalszego ustawicznego rozwoju szkolnictwa (permanente Weiterentwicklung). Wewnętrzne struktury szkoły określiła Ustawa o Szkolnictwie (Schulunterrichtsgesetz) z roku 1974. W latach następnych została ona poszerzona o odpowiednie nowele.

W ten sposób od roku 1966 szkolnictwo dostosowano do indywidualnych zainteresowań i zapotrzebowań ucznia, stworzono różne typy szkół ogólnokształcących i doprowadzono do autonomii szkoły.

Szkoły politechniczne (technika)

Reforma szkolnictwa z roku 1962 wprowadziła ważną zmianę dotyczącą „nauczania politechnicznego” (Polytechnischer Lehrgang — PL jako szkoły obowiązkowej (Pflichtschulform) w 9. roku kształcenia. Początkowo (w roku szkolnym 1966/1967) nazywała się ta forma „nauczaniem politechnicznym” (PL), od roku 1997 mówi się o „szkole politechnicznej” (Polytechnische Schule) jako nowym samodzielny typie szkoły. Obok tej formy istniały również klasy politechniczne (PL-Klassen), będące integralną częścią innych typów szkół obowiązkowych, jak np. Volksschule, Hauptschule, Sonderschule.

Przeprowadzane od roku szkolnego 1992/1993 eksperymenty szkolne zwane „PL — 2000“ doprowadziły w 1997 roku do szeroko rozumianej reformy.

Szkoły zawodowe (berufsbildende Schulen)

Korzenie szkół zawodowych sięgają w Austrii średniowiecza. Kształcenie rzemieślników odbywało się wtedy w cechach. W XIX wieku podjęto kroki, które miały na celu rozwój kształcenia zawodowego. Wraz z powstaniem państwowych szkół rzemiosła (staatliche Gewerbeschulen), które były szkołami średnimi, realizującymi przygotowanie teoretyczne (höhere Schulen zur Vorbereitung auf theoretische gehobene Tätigkeiten), i licznych technicznych szkół zawodowych (technische Fachschulen), będących szkołami średnimi przygotowującymi do działalności praktycznej (mittlere Schulen zur Ausbildung für praktische gehobene Tätigkeiten) oraz wspólnie z istniejącymi już szkołami doskonalącymi w zawodzie (Fortbildungsschulen für Lehrlinge) został stworzony trzyczęściowy system kształcenia, istniejący do tej pory.

Równocześnie starano się utworzyć dla dziewcząt szkoły kształcące w zawodach gospodarstwa domowego i rzemieślniczych (hauswirtschaftliche und gewerbliche Frauenberufe).

Po zakończeniu I wojny światowej i ustanowieniu Pierwszej Republiki system szkolnictwa uległ dalszym przeobrażeniom. Zostały powołane do życia szkoły rzemiosła (Bundesgewerbeschulen), czteroletnie akademie handlowe (Handelsakademien) i dwuletnie szkoły handlowe (Handelsschulen), jak również instytuty kształcenia kobiet w zawodach związanych z gospodarstwem domowym i wytwórczością (Gewerbe).

Po zakończeniu II wojny światowej nastąpiło przeorganizowanie austriackiego szkolnictwa realizujące polityką oświatową dwóch wielkich partii politycznych:

- podporządkowanie wszystkich szkół zawodowych Ministerstwu Szkolnictwa (Unterrichtsministerium), z wyjątkiem szkół rolniczych,
- ujednoczenie organizacji szkolnictwa (czas trwania nauki w Bundesgewerbeschulen ustalono na 5 lat), siatki godzin (Studentenafel), planów zajęć szkół

- technicznych i rzemieślniczych, jak również instytucji kształcenia kobiet (obowiązkowy język obcy); wprowadzenie do dziś obowiązującego trzy-stopniowego modelu kształcenia: kształcenie ogólne, kształcenie teoretyczno- i praktyczno-zawodowe (Ischler Programm 1946),
- założenie rzemieślniczych szkół zawodowych (gewerbliche Berufsschulen) w miejsce dawnych szkół doskonalących w zawodzie (Fortbildungsschulen): trzyletnie, wdrażające do zawodu (berufsbildend), obowiązkowe (Konferencja w Salzburgu — Salzburger Tagung 1946),
 - szkoły zawodowe miały znaleźć się w gestii landów. Oprócz tego czyniono wysiłki, aby kształcenie uczniów w zawodzie (Lehrlingsausbildung) zostało na nowo określone wg siatki zawodów rzemieślniczych,
 - w fazie odbudowy szkolnictwa (Wiederaufbauphase) absolwenci szkół technicznych byli szczególnie poważani. Otrzymywali tytuł zawodowy (Berufstitel) „inżyniera”.

Ustawy z roku 1962 umożliwiły wpięrow dokładne uporządkowanie i podział szkół na zawodowe szkoły obowiązkowe (Berufsbildende Pflichtschulen) i szkoły średnie zawodowe (Berufsbildende mittlere Schulen und Berufsbildende höhere Schulen). Aby absolwenci tych szkół mogli sprostać zwiększonym wymogom (Anforderungen), przedłużono kształcenie w większości szkół (Ausbildungsgänge) o jeden rok. W planach kształcenia uwzględniono natomiast połączenie wykształcenia zawodowego i ogólnego (Das duale Prinzip der Lehrlingsausbildung).

Również w szkolnictwie pomaturalnym (postsekundärer Bereich) powstały formy kształcenia (Akademien), które wchodzą w skład systemu kształcenia zawodowego. Są to:

- instytucje kształcące w zawodach socjalnych (Akademien für Sozialarbeit),
- instytucje kształcące nauczycieli (Berufspädagogische Akademien),
- instytuty pedagogiczne (Pädagogische Institute), doskonalące nauczycieli (Lehrerfort- und Weiterbildung).

Dla pracujących stworzono możliwość kształcenia w ramach drugiej ścieżki (des zweiten Bildungsweges), aby mogli oni zdobyć kwalifikacje dodatkowe (Na-

chqualifizierung) lub uzyskać możliwość zdawania matury, uprawniającej do podjęcia studiów wyższych (Hochschulreife).

W roku 1975 zadania szkół zawodowych zdefiniowano na nowo: polegały one na przekazywaniu wiadomości teoretyczno-fachowych, uzupełnieniu wykształcenia zdobywanego w warsztatach, poszerzeniu wykształcenia ogólnego.

W roku 1990 przedłużono czas pobytu w szkole (Berufsschulzeit), a język obcy potrzebny do wykonywania zawodu (berufsbezogene Fremdsprache), który w 98% jest językiem angielskim, został włączony do prawie wszystkich planów kształcenia zawodowego jako przedmiot obowiązkowy.

Rok 1995 przyniósł nowe zmiany (§47 SchOG). Plany zajęć szkół zawodowych zostały zmienione. Wprowadzono bowiem następujące przedmioty podstawowe:

- religia, wg wskazań Ustawy o Religii (nach Maßgabe der Bestimmungen des Religionsunterrichtsgesetzes), język niemiecki i komunikowanie się (Kommunikation), język obcy zorientowany na zawód (Berufsbezogene Fremdsprache), propedeutyka nauki o społeczeństwie (politische Bildung),
- przedmioty ekonomiczno-zawodowe i dla danego zawodu odpowiednie zajęcia teoretyczne i praktyczne.

Podczas gdy w latach 60. XX wieku szkoły ogólnokształcące zyskały na znaczeniu, w latach 70. wzrosła ranga średnich szkół kształcących do zawodu.

Zostały powołane do życia liczne nowe szkoły, plany nauczania podporządkowano wymogom gospodarki, stworzono nowe możliwości kształcenia (Ausbildungsmöglichkeiten).

Od 1989 roku we wszystkich szkołach średnich został wprowadzony przedmiot obowiązkowy (tzn. nauczanie języka nowożytnego). Szczególnie w ramach szkół technicznych powstało wiele nowych form kształcenia (Ausbildungsformen).

Ekonomiczne instytuty kształcenia kobiet (Lehranstalten für wirtschaftliche Frauenberufe) zostały w roku 1987 przekształcone w instytucje kształcenia w zawodach ekonomicznych, zgodnie z ustawą (Grundsatz) o ogólnym dostępie do wykształcenia.

Wprowadzenie pedagogicznej autonomii szkolnej umożliwia szkołom w ramach Schulgemeinschaftsausschusses branie pod uwagę regionalnych i ekonomicznych zapotrzebowań poprzez wybór odpowiednich Ausbildungsschwerpunkte lub zmian w planach kształcenia.

W dziedzinie akademii handlowych (Handelsakademien) zostało w roku 1993 wprowadzone obowiązkowe nauczanie w firmach ćwiczeniowych (Übungsfirmen), które są centrami kształcenia dla gospodarki. Poprzez symulacje tego, co ich w zakładach pracy oczekuje (betriebliche Abläufe), uczniowie zostają przygotowani do tego, co ich oczekiwać będzie w przyszłym życiu zawodowym.

Niezależnie od kształcenia w akademiach handlowych, ten typ kształcenia (Ausbildungsmöglichkeit) jest oferowany również w innych szkołach zawodowych (Schulen des berufsbildenden Bereiches).

Aby wspomóc firmy ćwiczeń (Übungsfirmen) Sekcja ds. Kształcenia Zawodowego Ministerstwa Szkolnictwa (Sektion Berufsbildung des Unterrichtsministeriums) uruchomiła w roku 1993 własny ośrodek serwisowy (Servicestelle): ACT — Austrian Centre for Training Firms.

Zgodnie z wytycznymi Rady (95/43/EG) z dnia 20 lipca 1995 roku kształcenie w średnich szkołach zawodowych i ich pochodnych kończy się dyplomem (Diplomausbildung) i tym samym zostało zrównane z innym formami kształcenia pomaturalnego zawodowego w pozostałych krajach Unii Europejskiej. Szkoły te kończą się zatem egzaminem maturalnym i dyplomowym.

W roku 1997 wprowadzono maturę zawodową (Berufsreifeprüfung), co spowodowało wzrost drożności (Durchlässigkeit) systemu kształcenia. Dla absolwentów szkoły w systemie dwutorowym, którzy ukończyli co najmniej trzyletnią szkołę zawodową, dla uczniów szkół medycznych (Krankenpflegeschulen) i dla uczniów szkół techniczno-medycznych (medizinisch-technischer Fachdienst) została stworzona możliwość zdobycia dostępu do szkoły wyższej, oczywiście po zdaniu matury zawodowej.

W roku szkolnym 1996/1997 dostęp do średnich szkół zawodowych uległ dalszym modyfikacjom. Został zniesiony egzamin wstępny w formie standardowego testu (standardisierter Test). Od tego czasu warunkiem przyjęcia do szkoły stało się ukończenie ósmego

roku nauki (erfolgreicher Abschluss der 8. Schulstufe), a dla uczniów szkół powszechnych (Hauptschüler) oceny z przedmiotów obowiązkowych, tzn. języka niemieckiego, języka angielskiego i matematyki.

Dopiero lata 60. przyniosły wielkie reformy oświatowe, które opierały się na właściwych potrzebach młodej Republiki Austrii. Nastął czas wielkich ustawowych zmian, które trwały od roku 1962 do 1997. Oto poszczególne etapy tych zmian:

1962 — zreformowano szkolnictwo średnie,

1966 — zreformowano szkolnictwo wyższe ustawą główną (Allgemeine Hochschulorganisationsgesetz (AHStG),

1981 — do ustawy głównej wprowadzono:

— 10 specjalnych zmian dotyczących poszczególnych dziedzin,

— 100 rozporządzeń ministerialnych — (Bundesminister Studienordnungen),

— 300 rozporządzeń poszczególnych komisji studiów (Studienpläne).,

1970 — reforma organizacji wyższych szkół artystycznych (Kunsthochschul-Organisationsgesetz,

1972 — ustawa o opłatach taryfowych w uczelniach (Hochschultaxen),

1973 — ustawa o współzarządzaniu społeczności akademickiej (Hochschülerschaftsgesetz)(HSG),

1975 — ustawa o organizacji Uniwersytetów (Universitäts –Organisationsgesetz) (UO),

1993 — ustawa o studiach na wyższych uczelniach (Allgemeine Hochschulstudien-gesetz),

1993 — ustawa o wyższym szkolnictwie zawodowym (Fachhochschul-Studiengesetz) (FHStG),

1997— ustawa o studiach uniwersyteckich (Universitätsstudiengesetz (Uni-StG).

W myśl wprowadzonych zmian wyższe szkoły zawodowe mają w szczególności spełnić następujące zadania:

— pokrycie zapotrzebowania miejscowego na specjalistyczne grupy fachowców poza obszarami przeludnionymi,

- doskonalenie i przystosowanie do wymogów nowoczesnej gospodarki osób pracujących zawodowo,
- przekwalifikowanie pracowników do innej grupy zawodowej,
- wykształcenie młodej, kompetentnej kadry technicznej, której umiejętności praktyczne oparte są na gruntownej podstawie naukowej,
- poprzez proces kształcenia zintegrowanie u jednostki takich specyficznych cech, jak umiejętność pracy zespołowej, abstrakcyjne myślenie, zasadność argumentacji, umiejętność łączenia faktów i podejmowania trafnych decyzji, umiejętność rozwiązywania konfliktów, kreatywny sposób myślenia nastawiony na postęp i sukces, opanowanie i duża samokontrola oraz znajomość języków obcych,
- podniesienie wiedzy zawodowej do poziomu projektowania i rozwiązywania problemów międzynarodowej gospodarki rynkowej,
- międzynarodowa wymiana studencka w celu poznania specyfiki gospodarki krajów oraz wypracowanie wspólnego działania,
- ścisła kooperacja międzynarodowa nad takimi globalnymi projektami, jak gospodarka zasobami wodnymi, energią atomową, technologie medialne przekazywania danych, ochrona zasobów naturalnych Ziemi oraz wdrażanie tych projektów.

W Austrii wprowadzono także nowe regulacje związane z kwestiami organizacyjno-finansowymi w szkolnictwie. Są one znane jako II plan finansowy. W świetle tych regulacji różnica między I i II planem finansowania szkół polega na następujących zmianach:

- Radę Główną Szkolnictwa Zawodowego obarczono nie tylko odpowiedzialnością za poziom kształcenia, rozwój kadry i inne metodyczno-dydaktyczne zadania, ale także za zasadność i wiarygodność realizowanych programów i koncepcji,
- postanowiono zlikwidować kosztowne a dublujące się systemy kształcenia,
- postawiono na dostępność kształcenia pewnych zaniedbanych grup edukacyjnych, tzw. grup celowych (Zielgruppen), np. absolwentów dotychczasowego zawodowego kształcenia dualnego albo matek samotnie wychowują-

- cych dzieci,
- zalecono zlikwidowanie dysproporcji w braku szkół wyższych w pewnych regionach kraju,
 - podniesiono rangę studiujących indywidualnym tokiem nauczania, bardzo uzdolnionych studentów w szczególności kobiet,
 - poddano waluacji programy, kierunki, kompetencje nauczycieli i absolwentów,
 - zalecono wprowadzenie niekonwencjonalnych sposobów studiowania jak szkoła telewizyjna (Telelernen), szkoła internetowa.

Wdrożono także zestaw przedsięwzięć mających na celu poprawienie rezultatów kształcenia zawodowego. Są one znane jako kolejne pakiety zadań i sposobów ich realizacji.

Pakiet pierwszy „Public Private Partnership” precyzujący zadania dla przedstawicieli firm, głównie kadry kierowniczej, którzy uczestniczyliby w zajęciach w szkołach i na bieżąco informowali uczniów i studentów o wymaganiach i potrzebach rynku. Konkretnie przedsięwzięcie to nazywa się „Direktor für einen Tag”, czyli „być dyrektorem przez jeden dzień”, podczas którego dyrektor generalny firmy towarzyszyłby dyrektorowi szkoły przez cały dzień w jego czynnościach.

Pakiet drugi nazwany „Ausbildung/Weiterbildung der Lehrenden und Ausbildung der Schüler”, czyli zadania akademickiej kadry naukowej, nauczycieli zawodu w szkołach średnich w praktycznym ujęciu ich partnerów z firm przemysłowych.

Pakiet trzeci „Ausstattung der Bildungsinstitutionen”, czyli rozwijanie regularnego i długoterminowego systemu wyposażania placówek kształcących w nowoczesny sprzęt techniczny.

Pakiet czwarty pod nazwą „Informations- und Kommunikationstechnologien” powinien skutkować opracowaniem zestawu kompetencji i kwalifikacji w zakresie techniczno-informatycznym, które powinien posiadać przyszły absolwent. Wszystkie szkoły wyższe o orientacji zawodowej kształciłyby te umiejętności zgodnie z zapotrzebowaniem rynku.

System edukacyjny w Niemczech

Struktura szkolnictwa w Niemczech³

Szkolnictwo państwowe w Niemczech obejmuje następujące obszary:

- wychowanie przedszkolne (Elementarbereich) ISCED 0,
- szkolnictwo podstawowe (Primarbereich) ISCED 1,
- szkolnictwo średnie niższego stopnia (Sekundarbereich I) ISCED 2,
- szkolnictwo średnie wyższego stopnia (Sekundarbereich II) ISCED 3,
- szkolnictwo średnie pomaturalne (Postsekundarbereich) ISCED 4,
- szkolnictwo wyższe (tertiärer Bereich) ISCED 5.
- szkolnictwo wyższe drugiego stopnia (Doktorarstudium) ISCED 6.

Wychowaniem przedszkolnym (Elementarbereich) objęte są w Niemczech dzieci od ukończenia przez nie trzeciego roku życia aż do ukończenia szóstego roku życia. Dla dzieci, które zgodnie z panującym obowiązkiem szkolnym powinny w tym wieku pójść do szkoły, a które nie podołałyby — z różnych względów — nauce, przewidziane są przedszkola szkolne (Schulkindergärten) lub zerówki (Vorklassen). Uczęszczanie do przedszkola nie jest w Niemczech obowiązkowe.

Przyporządkowanie tych instytucji do wychowania przedszkolnego lub szkolnictwa podstawowego jest różne w różnych krajach związkowych (Bundesländer), co wynika z tego, że za szkolnictwo w każdym z krajów związkowych odpowiedzialne są samorządy.

³ Niniejszy rozdział opracowano na podstawie raportu Ministerstwa Edukacji i Nauki Niemiec (Bundesministerium für Bildung und Forschung) *Bildungswesen in der BRD 2002* pod redakcją Gerdi Jonen, Thomasa Eckhardt, Eberharda Jeuthe (KMK Bonn 2003) oraz raportu *Bildungsbericht für Deutschland Erste Befunde* sporządzonego przez Prof. Dr. Dermanna Avenarius, DIPF Frankfurt am Main, Prof. Dr. Hartmuta Dittona, Ludwig-Maximilians-Universität München, Dr. Habil. Hansa Doberta, DIPF Berlin, Prof. Dr. Klaus Klemma, Universität Duisburg Essen, Prof. Dr. Eckhardta Kliemego, DIPF Frankfurt am Main, Matthiasa Rurupa, DIPF Frankfurt am Main, Prof. Dr. Heinza-Elmara Tenortha, Humboldt Universität zu Berlin, Prof. Dr. Horsta Weishaupta Universität Erfurt, Prof. Dr. Manfreda Weissa, DIPF, Frankfurt am Main, wydanego przez Niemiecki Instytut Międzynarodowych Badań Pedagogicznych (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) Frankfurt am Main/Berlin.

Szkolnictwo podstawowe (der Primarbereich)

Obowiązek szkolny nastaje dla dziecka po ukończeniu szóstego roku życia. Wszystkie dzieci trafiają do wspólnej dla nich szkoły podstawowej, która trwa 4 lata. Wyjątkiem są tutaj dwa kraje związkowe (Berlin, Brandenburg), gdzie szkoła podstawowa trwa 6 lat.

Dla dzieci, których stopień rozwoju umysłowego i umiejętności (a w zasadzie ich niedobór lub brak) nie pozwalają na uczęszczanie wraz z dziećmi prawidłowo rozwijającymi się do wspólnej szkoły, przewidziane są różne typy szkół specjalnych, zależnie od stopnia i rodzaju upośledzenia.

Szkoły specjalne (Sonderschulen)

Początkiem obowiązku szkolnego dla dzieci, (co jest regulowane prawnie) jest ukończony szósty rok życia, tzn. dzieci, które ukończyły go przed 1 sierpnia danego roku są zobligowane do pójścia w tym samym roku do pierwszej klasy. Zarządzenie Ministerstwa Oświaty z października 1997 pod nazwą Empfehlungen zum Schulanfang (Zalecenia dotyczące rozpoczęcia nauki w szkole) daje jednak poszczególnym krajom związkowym możliwość zmiany tego przepisu, ponieważ jest tam napisane, że możliwe jest objęcie obowiązkiem szkolnym dzieci, które ukończyły szósty rok życia między 30 czerwca a 30 września. Istnieje również możliwość przyjęcia dziecka do szkoły w trakcie toczącego się już roku szkolnego. Ministerstwo chce w ten sposób z jednej strony zachęcić rodziców do jak najwcześniejszego oddania dziecka pod opiekę szkoły, z drugiej natomiast ma przeciwdziałać temu, że dziecko ze względu na niedostateczny jeszcze poziom rozwoju może zostać uznane za nie nadające się jeszcze do szkoły.

Dodatkowo też dzieci, które dopiero po przyjętym w rozporządzeniu przedziale czasowym, tzn. do dnia 31 grudnia ukończą szósty rok życia, mogą na wniosek rodziców zostać przyjęte do szkoły jeszcze w tym samym roku kalendarzowym.

Szkoła podstawowa obejmuje dzieci w wieku od 6 do 10 lat. W dwóch wypadkach (Berlin, Brandenburg) od 6 do 12 lat.. Zajęcia odbywają się z reguły w ustalonych grupach wiekowych.

W klasie 1-2 dzieci mają z reguły tylko jednego nauczyciela, który jest tym samym ich wychowawcą. Ten sposób nauczania ułatwia dzieciom zapoznanie się ze szkołą, ponieważ mają tylko jedną osobę (Bezugsperson), która ich prowadzi i z którą nawiązują ściślejszy kontakt. Ma to również tę zaletę, że wychowawca, bądź wychowawczyni może się skoncentrować na każdym z wychowanków i, w razie potrzeby, pomóc każdemu dziecku indywidualnie.

Od klasy 3 uczniowie konfrontowani są już ze zwiększoną liczbą przedmiotów, a co za tym idzie — mają również kontakt z innymi niż dotychczas nauczycielami, którzy przygotowują ich do zadań, jakim muszą podołać w szkole średniej.

W różnych krajach związkowych istnieją również w ramach pierwszych dwóch klas inne formy nauczania. Uczniowie mogą tu uczęszczać do klas mieszanych, nieograniczonych ich wiekiem, co powoduje, że jeśli zaistnieje taka konieczność, mogą oni pierwsze dwie klasy przejść w ciągu trzech lat. Zadania i cele szkoły podstawowej są regulowane odpowiednimi przepisami.

Głównym celem szkoły podstawowej jest zmiana dotychczasowych, znanych dzieciom z wychowania przedszkolnego, form uczenia się, czyli przejście od zabawy w naukę do systematycznego uczenia się materiału wymaganego na poszczególnych przedmiotach. Szkoła podstawowa tworzy w ten sposób bazę do dalszej nauki.

Głównymi dziedzinami, na które kładzie się nacisk na owym elementarnym poziomie edukacji, są tutaj rozszerzenie kompetencji językowych oraz wyrobienie w uczniach zrozumienia dla podstawowych praw matematycznych i przyrodniczych. Uczniowie mają zatem za zadanie rozwinięcie umiejętności widzenia i uporządkowania swojego świata w ramach wiedzy o środowisku. Również powinni dalej rozwijać swoje umiejętności psychomotoryczne oraz umiejętności współzycia w grupie.

Zadaniem szkoły podstawowej jest zatem wspieranie dzieci mających rozmaite indywidualne zdolności i potrzeby — w ten sposób, aby przyuczyć je do samo-

dzielnego myślenia, samodzielnego uczenia się i samodzielnej pracy nad kształtowaniem międzyludzkich stosunków w grupie rówieśniczej i poza nią.

Zalecenia co do pracy pedagogicznej w szkole podstawowej są regulowane wytycznymi Ministerstwa Wychowania (Kultusministerium) z dnia 6 maja 1994 roku.

Przejście z klasy 1 do klasy 2 nie jest regulowane przepisami o świadectwie szkolnym. Dopiero po ukończeniu 2 klasy uczeń otrzymuje świadectwo, które świadczy o tym, czy uczeń został promowany do następnej klasy. Uczniowie, którzy nie otrzymali promocji, muszą natomiast powtarzać klasę. Również uczniowie, którzy ją otrzymali, mogą powtarzać klasę, jeśli jest to z rozmaitych względów konieczne. W roku szkolnym 2001/2002 liczba uczniów powtarzających klasę wynosiła 1,8% wszystkich uczniów szkół podstawowych.

Ukończenie szkoły podstawowej nie wiąże się ze zdawaniem egzaminu końcowego, ani również z otrzymaniem świadectwa ukończenia szkoły. Uczniowie otrzymują tylko świadectwo roczne.

Przejście ze szkoły podstawowej do szkoły umożliwiającej dalsze kształcenie jest regulowane przez odpowiednie przepisy pozostające w gestii poszczególnych landów.

Decyzja co do wyboru przez ucznia dalszej ścieżki kształcenia leży w gestii szkoły, którą uczeń ukończył, jak również szkoły średniej typu pierwszego (Sekundarbereich I), do której uczeń zamierza przejść. Podejmuje się ją po uprzednim szczegółowym omówieniu z rodzicami dziecka.

W zasadzie rodzice podejmują decyzję o dalszej karierze szkolnej ich dzieci. Istnieją jednak przypadki, w których uczeń może przejść do następnego etapu kształcenia dopiero po spełnieniu przez niego wymogów dotyczących znajomości materiału, obowiązującego w wybranej przez niego szkole i/lub od tego, czy w danej szkole jest jeszcze miejsce i/lub od decyzji Kuratorium Oświaty (Schulaufsicht).

Szkolnictwo średnie

Składa się ono w Niemczech z dwóch typów szkół:

- szkół średnich typu pierwszego (Sekundarbereich I),
- szkół średnich typu drugiego (Sekundarbereich II).

Szkoły średnie typu pierwszego obejmują klasy od 5 do 10 lub klasy od 7 do 10. Zatem uczęszczają do nich uczniowie mający od 10 do 16 lat. Szkoły średnie typu drugiego są szkołami rozszerzającymi kształcenie z Sekundarbereich I. Uczęszczają zatem do nich uczniowie mający od 16 do 19 lat. Obydwie grupy wiekowe mają obowiązek kontynuowania edukacji. Pierwsza z nich w trybie całodziennym (Vollzeitschulpflicht), druga natomiast w trybie nie całodziennym (Teilzeitschule) przez okres 3 lat, jeśli nie chodzi do szkoły o rygorze całodziennym. Uczniowie, którzy w ramach Sekundarbereich II nie uczęszczają do szkoły ogólnokształcącej lub szkoły zawodowej w trybie całodziennym, podlegają obowiązkowi szkolnemu w ograniczonym wymiarze (Teilzeitschulpflicht) związanym z obowiązkiem uczęszczania do szkoły zawodowej (Berufsschulpflicht). Obowiązek ten wynosi z reguły trzy lata w trybie nie całodziennym, który regulowany jest jednak zapotrzebowaniem na takie właśnie wykształcenie.

Uczniowie, którzy nie uczęszczają ani do szkoły ogólnokształcącej, ani nie podejmują nauki zawodu, mają, zgodnie z regulacją prawną poszczególnych landów, obowiązek uczęszczania do szkoły zawodowej w trybie całodziennym, co wiąże się z przedłużeniem obowiązkowych lat szkolnych.

W ramach całego szkolnictwa średniego istnieją szkoły ogólnokształcące (allgemein bildende), szkoły zawodowo-ogólnokształcące (allgemein und berufsbildende) oraz szkoły o charakterze typowo zawodowym (berufliche). Wszelkie szkoły średnie (Sekundarbereich I) mają przygotowywać uczniów do zadań, czekających ich w szkołach Sekundarbereich II. Dopiero po ukończeniu szkoły średniej typu drugiego zostają stwierdzone kwalifikacje zawodowe uczniów lub ich uprawnienie do kontynuacji nauki w szkołach wyższych. Z tego względu szkoły średnie pierwszego typu mają przede wszystkim za zadanie kształcić uczniów w sposób ogólny, podczas gdy szkoły średnie typu drugiego, obok gimnazjum, mają za zadanie przygotowanie ucznia do kariery zawodowej.

Termin ukończenia poszczególnych typów szkół średnich jest różny ze względu na czas trwania nauki i uzyskanie kwalifikacji końcowych, gwarantuje jednak drożność systemu.

Szkolnictwo średnie typu pierwszego (Sekundarbereich I)

Szkoły średnie typu pierwszego są szkołami nadbudowującymi, bazującymi na szkolnictwie podstawowym. W większości krajów związkowych są to: szkoły powszechne (Hauptschulen), szkoły realne (Realschulen), gimnazja (Gymnasium) i szkoły rozszerzone (Gesamtschulen).

W innych landach istnieją również takie szkoły, w których szkoły powszechne i realne pod względem pedagogicznym i organizacyjnym stanowią jeden twór. Należą do nich Mittelschule, Regelschule, Sekundarschule, Integrierte Haupt- und Realschule, die Verbundene Haupt- und Realschule, Regionale Schule i erweiterte Realschule.

Wytyczne dotyczące szkolnictwa średniego pierwszego typu zostały sformułowane na Konferencji Ministerstwa Oświaty w dokumencie *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I* (Uzgodnienie dotyczące typów szkół i ścieżek kształcenia w ramach szkolnictwa średniego typu pierwszego) w dniu 3 grudnia 1993 roku; wersja obecna pochodzi z dnia 27 września 1996 roku.

Warunki przyjęcia do szkoły średniej typu pierwszego

O tym, do jakiej szkoły zostanie przyjęte ich dziecko, decydują w pierwszym rzędzie rodzice ale istnieją również inne kryteria przyjęcia. Uczeń, który pragnie być przyjęty do szkoły średniej musi spełniać określone warunki, co znaczy, że musi się legitymować odpowiednimi zdolnościami, zainteresowaniami oraz wystarczającymi wynikami nauczania.

Przyjęcie do szkoły nadbudowującej następuje z reguły na podstawie opinii szkoły podstawowej, do której uczeń uczęszczał. Opinia ta zawiera całościową ocenę ucznia, określającą jego przydatności w szkole, w której chce podjąć dalszą naukę.

Rodzice zgłaszają swoje dziecko do wybranej przez nie szkoły dopiero po rozmowie z nauczycielami szkoły podstawowej.

Uczniowie, którzy przechodzą ze szkoły podstawowej do szkoły średniej zgodnej z wydaną przez szkołę opinią, nie zdają żadnych egzaminów wstępnych. W przypadku, gdy życzenie rodziców, co do dalszej kariery dziecka nie pokrywa się z opinią szkoły, ostateczną decyzję mają albo rodzice, albo szkoła, albo też w

ostatniej instancji — kuratorium oświaty, co jest szczegółowo uregulowane przepisami prawa, obowiązującymi w danym landzie.

Kierunki kształcenia (Bildungsgänge)

Uczniowie w wieku pomiędzy 10–16 lat mają zajęcia z nauczycielami poszczególnych przedmiotów (Fachlehrer). Klasy 5 i 6 we wszystkich typach szkół Sekundarbereich I mogą być klasami wyrównawczymi (Orientierungsstufe), które dają wahającemu się uczniowi możliwość wyboru dalszej kariery szkolnej. Rodzaj tych klas może być zależny od typu szkoły (schulabhängige Orientierungsstufe) — tak dzieje się w większości landów — lub niezależne od typu szkoły (schulunabhängige Orientierungsstufe), co ma miejsce w niektórych krajach związkowych.

Począwszy od 7 klasy szkoły i ścieżki kształcenia coraz bardziej różnią się od siebie. Spowodowane jest to zróżnicowaną ofertą przedmiotów, indywidualnym ich doborem oraz typem szkoły, który uczeń zamierza ukończyć.

Wszystkie typy szkół w ramach Sekundarbereich I są szkołami ogólnokształcącymi. Dopiero po zakończeniu obowiązku szkolnego następuje przejście do Sekundarbereich II, gdzie proponowane jest wykształcenie zawodowe, umożliwiające otrzymanie świadectwa ukończenia szkoły, uprawniającego do wykonywania wyuczonego zawodu.

Cele szkoły średniej I

Głównymi celami edukacyjnymi szkoły średniej typu I są:

- całościowy rozwój duchowy, umysłowy i fizyczny ucznia, wychowanie go do samodzielnej pracy i samodzielnego podejmowania decyzji, jak również do odpowiedzialności na gruncie osobistym, społecznym i politycznym,
- zagwarantowanie zajęć opierających się na najnowszym poziomie nauki, które dostosowane są do zdolności pojmowania ucznia, co związane jest z jego wiekiem,
- stopniowe indywidualizowanie zajęć związane z zainteresowaniami i zdolnościami ucznia,
- zagwarantowanie płynności kształcenia po każdej fazie kształcenia.

Promocja do następnej klasy (Versetzung in die nächsthöhere Jahrgangsstufe)

Promocję do następnej klasy gwarantuje uzyskanie co najmniej odpowiednich wiadomości (Leistungsstand) z przedmiotów obowiązkowych (für die, Versetzung relevante Fächer), co udokumentowane jest świadectwem semestralnym (Halbjahreszeugnis) i rocznym (Schuljahrzeugnis). Słabe lub niedostateczne wyniki z jednego przedmiotu mogą być w pewnym stopniu wyrównane (ausgeglichen) poprzez dobre lub bardzo dobre wyniki w nauce innego przedmiotu.

O promocji ucznia lub jej braku, co zaznaczone jest na świadectwie rocznym, decyduje z reguły konferencja klasowa (Klassenkonferenz), w której biorą udział wszyscy nauczyciele, uczący w danej klasie. Częściowo zależy to również od wyniku posiedzenia rady pedagogicznej (Lehrerkonferenz).

W niektórych landach, jak np. w Hesji (Hessen), uczeń, który nie otrzymał promocji do następnej klasy, może przed rozpoczęciem następnego roku szkolnego zdawać egzamin poprawkowy. Uczeń, który nie otrzymał promocji musi powtarzać klasę, której nie zaliczył. W roku szkolnym 2001/2002 uczniów takich, w zależności od typu szkoły na poziomie Sekundarstufe I, było od 1,8% do 6,1%.

Uczniowi zagrożonemu brakiem promocji należy wpisać taką adnotację na świadectwie semestralnym, aby rodzice poinformowani zostali o tym fakcie z wyprzedzeniem. Inna forma powiadomienia to pisemne zawiadomienie rodziców.

Świadectwa końcowe

Po ukończeniu szkoły w ramach Sekundarbereich I uczniowie otrzymują świadectwo ukończenia szkoły średniej. W niektórych landach ukończenie szkoły związane jest z koniecznością zdawania egzaminów państwowych na poziomie landu.

Na zakończenie pierwszej części gimnazjum, która to szkoła kontynuowana jest w ramach Sekundarbereich II, nie wystawia się reguły świadectwa jej ukończenia. Jest natomiast wydawana zgoda na kontynuację przez ucznia nauki w gimnazjalnej szkole średniej (Gymnasiale Oberstufe). Uczniowie, którzy nie otrzymali zgody na kontynuowanie nauki w drugiej części gimnazjum, otrzymują świadectwo ukończenia części pierwszej, tzn. świadectwo odejścia ze szkoły (Abgangszeugnis).

Druki świadectw dostarczane są przez Ministerstwo Oświaty właściwego landu.

Świadectwa ukończenia i odejścia ze szkoły wystawiane są przez szkołę i podpisywane przez kierownika szkoły (Schulleiter) i wychowawcę. Na świadectwie ukończenia szkoły znajdują się wpisy o wszelkich uprawnieniach ucznia do kontynuowania nauki w dalszej szkole nadbudowującej.

W skład szkół średnich typu pierwszego wchodzi: szkoła powszechna (Hauptschule), szkoła realna (Realschule) oraz gimnazjum (Gymnasium).

Szkoła powszechna (Hauptschule)

Szkoła powszechna ma za zadanie przekazywać ogólną wiedzę podstawową. Z reguły obejmuje ona klasy od 5 do 9. W landach, w których obowiązuje 6-letnia szkoła podstawowa lub klasa wyrównawcza niezależna od typu szkoły (schulartunabhängige Orientierungsstufe), szkoła powszechna zaczyna się od klasy siódmej i — w związku z dziesięcioletnim obowiązkiem uczęszczania do szkoły całodziennej — trwa do klasy 10 włącznie.

Przedmiotami nauczonymi w szkole powszechnej są: język niemiecki, język obcy (z reguły jest to język angielski), matematyka, fizyka/chemia, biologia, geografia, historia, nauka zawodu (Arbeitslehre) i socjologia (Sozialkunde), muzyka, sztuka, WF, religia. W niektórych landach dochodzą do tego Haushalts- i Wirtschaftskunde (nauka o gospodarce) lub inne przedmioty praktyczne (arbeitspraktische Fächer). W ramach takich przedmiotów, jak matematyka i język obcy uczniowie

wie bywają podzieleni na różne grupy ze względu na poziom ich zaawansowania, co ma ułatwić zdobycie wiedzy oraz kontynuację nauki na następnym etapie edukacji.

W landach, gdzie obowiązuje 9-letnia całodzienna szkoła, uczniowie po ukończeniu dziewiątej klasy mają możliwość wyboru dodatkowej dziesiątej klasy szkoły powszechnej; uzyskują w ten sposób kolejne świadectwo, np. świadectwo ukończenia rozszerzonej szkoły powszechnej.

Szkoła powszechna umożliwia uczniom zdolnym poza uczęszczaniem do 10 klasy uzyskanie świadectwa ukończenia szkoły zawodowej (das berufliche Schulwesen) na poziomie małej matury (mittlerer Schulabschluss).

Szkoła realna (Realschule)

Szkoła realna ma za zadanie przekazywanie uczniom wiedzy ogólnej na poziomie rozszerzonym. Z reguły obejmuje ona klasy od 5 do 10. W landach, gdzie obowiązuje 6-letnia szkoła podstawowa, lub gdzie istnieje klasa wyrównawcza niezależna od typu szkoły (schulartunabhängige Orientierungsstufe) szkoła realna obejmuje klasy od 7 do 10. Obok szkoły realnej istnieje również 3- lub 4-klasowa szkoła realna dla tych uczniów szkoły powszechnej, którzy po ukończeniu 6 lub 7 klasy, pragną kontynuować naukę w szkole realnej.

Do przedmiotów nauczanych w szkole realnej należą: język niemiecki, język obcy (z reguły jest to język angielski), matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, historia, polityka, muzyka, sztuka, WF, religia. W klasie 7 lub 8 dochodzi do tego wybrana grupa przedmiotów obowiązkowych w wymiarze 3 do 6 godzin tygodniowo. Zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami i zdolnościami ucznia może to być zwiększenie liczby godzin w ramach obowiązujących już przedmiotów lub wybór nowych przedmiotów, jak to dzieje się w klasie 7 lub 8, gdzie dochodzi drugi język obcy (z reguły jest to język francuski).

Ukończenie szkoły realnej uprawnia do kontynuowania nauki w szkole przygotowującej do pracy zawodowej lub umożliwia podjęcie studiów.

W czterech landach (Saara, Saksonia, Saksonia-Anhalt, Turyngia) nie ma w systemie szkolnictwa średniego szkoły realnej. Małą maturę (mittlerer Schulab-

schluss) można tutaj zrobić równoległe do pierwszego świadectwa ogólnokształcącego lub obok świadectwa ukończenia szkoły powszechnej w rozszerzonych szkołach realnych (erweiterte Realschulen) w Saarze, w szkołach średnich (Mittelschulen) w Saksonii, szkołach średnich (Sekundarschulen) w Saksonii-Anhalt lub w szkołach regularnych (Regelschulen) w Turyngii.

Gimnazjum

Gimnazjum ma za zadanie przekazanie uczniom pogłębionej wiedzy ogólnej. Ujednolicone gimnazjum w ramach szkoły średniej typu pierwszego i drugiego obejmuje z reguły klasy 5 do 13. W przypadku landów, gdzie obowiązuje 6-klasowa szkoła podstawowa lub klasa wyrównawcza niezależna od typu szkoły (schuljahrunabhängige Orientierungsstufe), gimnazjum trwa od klasy 7 do 13.

W Saksonii i Turyngii, jak również w przeszłości w takich krajach związkowych, jak Badenia-Wirtembergia, Hamburg, Hesja, Meklemburgia-Pomorze Przednie, Dolna Saksonia, Saara i Saksonia-Anhalt maturę ogólnokształcącą można uzyskać po 12 latach nauki.

W niektórych krajach związkowych widoczna jest coraz wyraźniejsza tendencja do skrócenia czasu trwania szkoły (Verkürzung der Dauer der Schulzeit) do 12 lat, na razie traktowana jest ona jednak jako rozwiązanie próbne.

Obok „normalnego” gimnazjum istnieją szkoły nadbudowujące (Aufbauformen), w których kontynuować naukę mogą uczniowie szkoły powszechnej po ukończeniu 7 klasy oraz szkoły dla szczególnie zdolnych absolwentów szkoły realnej i szkół zawodowych.

W klasach gimnazjalnych (5 do 9/10), czyli należących do szkolnictwa średniego typu pierwszego, naucza się następujących przedmiotów: języka niemieckiego, co najmniej dwóch języków obcych, matematyki, fizyki, chemii, biologii, geografii, historii, polityki, muzyki, sztuki, WF-u i religii.

Po ukończeniu 10 klasy gimnazjum nabywa się prawa do kontynuacji nauki w szkole średniej gimnazjalnej (gymnasiale Oberschule), jeżeli ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych (versetzungsrelevante Fächer) uczeń zdobył co najmniej wystarczające kwalifikacje (ausreichende Leistungen).

Szkoły z kilkoma profilami kształcenia (mehrere Bildungsgänge) w ramach szkolnictwa średniego typu pierwszego (Sekundarbereich I)

Do szkół tego typu, w zależności od kraju związkowego, należą szkoły rozszerzone (Gesamtschulen), szkoły średnie (Mittelschulen), szkoły regularne (Regelschulen), szkoły średnie (Sekundarschulen), połączone szkoły powszechne i realne (Verbundene Haupt- und Realschulen), zintegrowane szkoły powszechne i realne (Integrierte Haupt- und Realschulen), szkoły regionalne (Regionale Schulen) i rozszerzone szkoły realne (Erweiterte Realschulen).

W szkołach z kilkoma profilami kształcenia istnieje podział na określone przedmioty i klasy, które kształcą co najmniej w dwóch profilach (Anspruchsebenen).

Wybrane typy szkół, które powstały po roku 1990 na terenach byłej NRD.

Szkoła rozszerzona (Gesamtschule)

W większości krajów związkowych istnieje obok szkoły powszechnej, realnej i gimnazjalnej dalszy typ szkoły, mianowicie szkoła rozszerzona.

Szkoła rozszerzona istnieje w dwóch podstawowych formach: kooperatywnej (kooperative Form) i zintegrowanej (integrierte Form).

W szkole rozszerzonej o formie kooperatywnej każda szkoła z osobna, tzn. szkoła powszechna, realna i gimnazjum tworzy całość pedagogiczno-organizacyjną w ramach własnego typu szkoły. Zajęcia odbywają się w klasach, których ukończenie daje różne świadectwa, np. świadectwo ukończenia szkoły powszechnej (Hauptschulabschluss), mała matura (mittlerer Schulabschluss), prawo do przejścia do szkoły średniej gimnazjalnej (Gymnasiale Oberstufe).

Szkoła rozszerzona o formie zintegrowanej jest całością pedagogiczno-organizacyjną samą w sobie. Zajęcia z części przedmiotów odbywają się tu na kursach zróżnicowanych pod względem poziomu kształcenia, w co najmniej dwóch profilach. Od klasy 7 zaczyna się nauka matematyki i pierwszego języka obcego na różnym poziomie kształcenia; począwszy od klasy 8, a najpóźniej od klasy 9 tego typu kształceniem objęty jest język niemiecki, a od klasy 9 przynajmniej jeden z przed-

miotów przyrodniczych (fizyka lub chemia). Na przedmioty społeczno-naukowe, zajęcia ze sztuki, muzyki, WF-u i religii uczniowie z reguły uczęszczają wspólnie.

W szkole rozszerzonej obu typów można po klasie 9 lub 10 otrzymać świadectwo ukończenia szkoły średniej typu pierwszego, a także promocję do gimnazjalnej szkoły średniej (Gymnasiale Oberschule).

Szkoła średnia (Mittelschule)

Szkoła średnia w Saksonii (Sachsen) jest zorientowana na kształcenie ogólne i przygotowujące do zawodu (allgemeine und berufsvorbereitende Bildung) oraz stwarza podstawy do wykształcenia zawodowego (berufliche Qualifizierung).

Do przedmiotów nauczanych w tej szkole zaliczają się m.in. język niemiecki, język obcy (z reguły jest to język angielski), matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, historia, polityka, muzyka, sztuka, WF, religia.

Klasy 5 i 6 pełnią funkcję wyrównawczą (Orientierungsfunktion). Od klasy 7 zaczyna się różnicowanie związane z osiągnięciami ucznia, jak również z tym, w jakiej szkole uczeń zamierza kontynuować naukę.

W klasie 7 uczeń zobligowany jest do tego, aby wybrać sobie określony profil kształcenia i podjąć naukę dodatkowych przedmiotów obowiązkowych (Wahlpflichtbereich). Są to następujące profile: techniczny, ekonomiczny (wirtschaftlich), społeczny z gospodarstwem domowym (sozial- und hauswirtschaftlich), językowy, muzyczny i sportowy. Na kształcenie w ramach określonego profilu przewidziane są 3 godziny tygodniowo.

W ramach kształcenia profilowanego przewidziane są kursy rozszerzające i pogłębiające wiedzę z wybranej dziedziny (Neigungs- und Vertiefungskurse). Zajęcia z takich przedmiotów, jak ekonomia (Wirtschaft), technika, gospodarstwo domowe (Hauswirtschaft) będą w przyszłości obowiązkowe dla wszystkich uczniów już od 7 klasy. Również od klasy 7 wszyscy uczniowie muszą podjąć dodatkowy przedmiot o nazwie informatyka stosowana (Angewandte Informatik) w wymiarze jednej godziny tygodniowo.

Po ukończeniu 9 klasy uczeń otrzymuje świadectwo ukończenia szkoły powszechnej. Dzięki szczególnym osiągnięciom może również otrzymać kwalifiko-

wane świadectwo ukończenia szkoły powszechnej (qualifizierender Hauptschulabschluss). Po ukończeniu klasy 10 i zdaniu egzaminu końcowego uczeń otrzymuje świadectwo ukończenia szkoły realnej (Realschulabschluss).

Szkoła średnia (Sekundarschule)

Szkoła średnia o tej nazwie, należy w Saksonii-Anhalt (Sachsen-Anhalt) obok gimnazjum do szkół tzw. regularnych (Regelschularten). W klasie 1 i 2 zajęcia z poszczególnych przedmiotów mają się odbywać w grupach o zróżnicowanym poziomie kształcenia (leistungsdifferenzierte Lerngruppen).

Od sierpnia 1999 roku profile kształcenia w szkole powszechnej (Hauptschule) i szkole realnej (Realschule) nie są, również od 7 klasy, od siebie oddzielone tak, że zajęcia w całej szkole średniej (Sekundarschule) odbywają się po części w grupach o zróżnicowanym poziomie kształcenia. Celem kształcenia jest uzyskanie po ukończeniu 10 klasy małej matury (mittlerer Schulabschluss).

Pierwsze ogólnokształcące świadectwo ukończenia szkoły (erster allgemein bildender Abschluss) można uzyskać po ukończeniu 9 klasy.

Szkoła regularna (Regelschule)

W tego rodzaju szkole średniej (istnieją one w Turyngii — Thüringen) uzyskuje się wykształcenie ogólne i przygotowujące do zawodu (allgemeine und berufsvorbereitende Bildung) oraz stwarza podstawy do uzyskania kwalifikacji w działalności zawodowej (qualifizierte berufliche Tätigkeit). Przedmioty kształcenia obowiązujące w tej szkole to: język niemiecki, język obcy (przede wszystkim język angielski), matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, historia, polityka, muzyka, sztuka, WF, religia. W klasie 5 i 6 uczniowie uczęszczają wspólnie na wszystkie przedmioty.

Od klasy 7, co dotyczy języka niemieckiego, matematyki i pierwszego języka obcego (z reguły angielski) oraz dodatkowo (od klasy 9) dotyczy fizyki, chemii i biologii zaczyna się podział na dwa profile, których poziomy odpowiadają wymogom szkoły realnej.

Dla uczniów, którzy pragną uzyskać świadectwo ukończenia szkoły realnej, w klasie 7 zaczyna się dodatkowo nauka wybranego przez nich obszaru nauczania (Wahlpflichtunterricht). Uczniowie, którzy decydują się na ukończenie szkoły powszechnej, biorą udział w zajęciach z ekonomii i techniki.

Po ukończeniu klasy 9 uczniowie otrzymują świadectwo ukończenia szkoły powszechnej, a po ukończeniu 10 klasy i zdaniu egzaminu końcowego uczeń otrzymuje świadectwo ukończenia szkoły realnej (Realschulabschluss).

Szkolnictwo średnie typu drugiego (Sekundarbereich II)

Do szkół tych uczęszczają z reguły uczniowie po ukończeniu szkoły całodziennej (Vollzeitschulpflicht), tzn. od 15 roku życia. Szkolnictwo to obejmuje szkoły ogólnokształcące i szkoły zawodowe realizowane w pełnym i niepełnym wymiarze godzin, jak również szkolnictwo w systemie dwutorowym (duales System).

Uprawienie do nauki w tej szkole otrzymuje się po ukończeniu 10 klasy gimnazjum lub innej porównywalnej instytucji kształcenia.

Do szkół ogólnokształcących należy gimnazjalny o stopniu wyższym (Gymnasiale Oberstufe). W większości krajów związkowych uczniowie zdają dużą maturę ogólnokształcącą (Allgemeine Hochschulreife) po ukończeniu trzynastu lat nauki.

Gimnazjalny stopień wyższy obejmuje klasy 11–13, chociaż w zależności od landu mogą to być klasy 10–12 lub 11–12. Gdy szkoła ta trwa 3 lata, dzieli się ona na fazę wstępną (Einführungsphase), obejmującą klasę pierwszą, i fazę kwalifikacyjną (Qualifikationsphase), obejmującą klasę drugą i trzecią. Zajęcia w fazie wstępnej odbywają się jeszcze w normalnych klasach, natomiast jednostką organizacyjną w fazie kwalifikacyjnej są półroczne kursy.

W ramach poszczególnych przedmiotów lub grup przedmiotowych uczniowie mają możliwość indywidualnego kształtowania zajęć. Przedmioty dobierane są na zasadzie podobieństwa (Affinität). Wyróżnia się tu zatem trzy główne obszary:

- obszar językowo-literacko-artystyczny (das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld), do którego należą m.in. język niemiecki, języki obce, sztuki piękne (Bildende Kunst), muzyka,

- obszar społeczno-naukowy (das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld), do którego należą m.in. historia, geografia, filozofia, socjologia/polityka, ekonomia,
- obszar matematyczno-przyrodniczo-techniczny (das mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld), do którego należą m.in. matematyka, fizyka, chemia, biologia, informatyka.

Każdy z tych obszarów musi występować w toku nauczania każdego ucznia w ten sposób, aby system ten był drożny przez cały czas nauki aż do ukończenia gimnazjalnego stopnia wyższego, włącznie z egzaminem maturalnym.

Do przedmiotów obowiązkowych należą oprócz wymienionych obszarów kształcenia również religia (co regulowane jest przepisami danego landu) oraz WF. Takie przedmioty, jak język niemiecki, języki obce i matematyka muszą być reprezentowane również w fazie kwalifikacyjnej (Qualifikationsphase). Oceny z tych przedmiotów występują na świadectwie matury ogólnokształcącej (Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife). Te trzy przedmioty mogą w ograniczonym zakresie być zastąpione innymi kursami podobnymi pod względem treści.

Kursy podstawowe i rozszerzone (Grund- und Leistungskurse) są jednostkami organizacyjnymi (Gliederungseinheiten), dzięki któremu oferta przedmiotowa dopasowana jest do poziomu nauczania. Wynika z tego, że kursy podstawowe i rozszerzone przyczyniają się do zróżnicowania poziomu kształcenia w zakresie naukowo-propedeutycznym (wissenschaftsprädeutisch). Kursy podstawowe dają podstawową wiedzę, kursy rozszerzone pogłębiają tę wiedzę. Prawie dwie trzecie zajęć to kursy podstawowe, które obejmują co najmniej 2 godziny tygodniowo z języka niemieckiego i matematyki, a co najmniej 3 godziny tygodniowo z zakresu języków obcych. Uczeń musi wybrać co najmniej dwa kursy rozszerzone, z których jeden to albo język niemiecki, albo język obcy na wyższym poziomie, albo matematyka, albo jeden z przedmiotów przyrodniczych. Kursy rozszerzone mają wymiar co najmniej 5 godzin tygodniowo.

Jeśli w jakimś landzie uczniowie mogą wybrać trzy lub więcej kursów rozszerzonych, wtedy kursy te mają wymiar co najmniej 4 godzin. Jeżeli język niemiecki jest pierwszym wybranym kursem rozszerzonym, to wśród 4 przedmiotów, z któ-

rych uczeń zdaje maturę, musi znajdować się matematyka lub jeden z języków obcych.

Drugim z wybranych kursów rozszerzonych może być kurs języków obcych lub przedmioty zawodowe, albo też każdy inny z dziewięciu przedmiotów, których naukę rozpoczyna się w omawianej szkole. Część landów ogranicza wybór do określonej przez nie kombinacji kursów rozszerzonych.

Szkoła powyższa (die Gymnasiale Oberstufe) jest kontynuacją gimnazjum, ale może być również częścią innych typów szkół, do których w niektórych landach zalicza się np. zintegrowaną szkołę rozszerzoną (integrierte Gesamtschule) lub gimnazjum zawodowe (das Berufliche Gymnasium/Fachgymnasium).

Szkoły zawodowe o charakterze całodziennym (w pełnym wymiarze godzin) (Berufliche Vollzeitschulen)

Do szkół zawodowych w pełnym wymiarze godzin należą:

- die Berufsfachschule,
- die Fachoberschule,
- das Berufliche Gymnasium/Fachgymnasium,
- die Berufsoberschule,
- die Fachschule,
- oraz inne typy szkół, które występują tylko w niektórych landach lub mają niewielkie znaczenie, gdyż jest ich w poszczególnych landach niewielka ilość.

Berufsfachschule

Jest to szkoła o pełnym wymiarze godzin. Przygotowuje ona do wykonywania zawodu (Berufstätigkeit) lub do kształcenia w zawodzie (Berufsausbildung), kładąc równocześnie nacisk na wykształcenie ogólne. Oferta kształcenia w szkole tego typu jest niezwykle obszerna i obejmuje kształcenie np. w następujących zawodach:

- kupiectwo (kaufmannische Berufe),
- języki obce (Fremdsprachenberufe),
- rzemiosło (handwerkliche Berufe),
- hauswirtschaftliche und sozialpflegerische Berufe,

- artystycznych (künstlerische Berufe),
- związanych ze służbą zdrowia (Berufe des Gesundheitswesens).

Jeżeli szkoły te nie dają pełnych kwalifikacji zawodowych (volle Berufsqualifikation), to przy spełnieniu określonych warunków ukończenie Berufsfachschule może się równać zaliczeniu pierwszego roku nauki zawodu (Berufsausbildung) w systemie dwutorowym (duales System).

Warunkiem przyjęcia do Berufsfachschule jest — w zależności od założonego celu kształcenia — ukończenie szkoły powszechnej (Hauptschule) lub szkoły realnej (Realschule), lub też mała matura (Mittlerer Schulabschluss).

Profile kształcenia w Berufsschulen są zależne od kierunku (berufliche Fachrichtung) i celu kształcenia (berufliche Zielsetzung) i trwają od 1 do 3 lat.

Fachoberschule

Szkoła ta obejmuje klasy (Jahrgangsstufen) 11–12 i jest szkołą nadbudowującą, bazującą na małej maturze (Mittlerer Schulabschluss). Kształci ona w zakresie ogólnokształcącym, teoretyczno-zawodowym (fachtheoretisch) i praktyczno-zawodowym (fachpraktisch). Świadectwo ukończenia tej szkoły to matura zawodowa (Fachhochschulreife).

Fachoberschulen obejmują następujące dziedziny:

- techniczne,
- z zakresu ekonomii i zarządzania (Wirtschaft und Verwaltung),
- z zakresu wyżywienia i gospodarstwa domowego (Ernährung und Hauswirtschaft),
- z zakresu gospodarki rolnej (Agrarwirtschaft),
- socjalne (Sozialwesen),
- morskie (Seefahrt) i inne.

Szkolenie praktyczno-zawodowe zaczyna się w klasie 11, tzn. w pierwszym roku kształcenia i w ciągu całego pierwszego roku nauczania odbywa się przez 4 dni w tygodniu. Oprócz tego szkolenia uczniowie mają w tygodniu 8 godzin zajęć.

W niektórych landach szkolenie praktyczno-zawodowe odbywa się w blokach trwających kilka tygodni (mehrwöchige Blöcke). Klasa 11 Fachoberschule może

być zastąpiona przez ukończoną naukę zawodu (abgeschlossene Berufsausbildung). W tej wersji kształcenia uczniowie, którzy spełnili ten wymóg, mogą przejść od razu do klasy 12 Fachoberschule.

W klasie 12, czyli w drugim roku nauczania w Fachoberschule, uczniowie pobierają naukę w wymiarze 30 obowiązkowych godzin. Są to zajęcia ogólnokształcące i zawodowe (fachbezogene). Przedmiotami obowiązkowymi są tu język niemiecki, socjologia, matematyka, nauki przyrodnicze, język obcy, WF i jeden z przedmiotów zawodowych. Przedmioty ogólnokształcące w wymiarze 18–20 godzin tygodniowo są jednakowe dla wszystkich obszarów kształcenia zawodowego (alle Fachbereiche).

Berufliches Gymnasium/Fachgymnasium (gimnazjum zawodowe)

Ten typ szkoły nazywany jest różnie w różnych landach. Stosowane są takie nazwy, jak Berufliches Gymnasium oraz Fachgymnasium. W odróżnieniu od gimnazjum, które obejmuje klasy 5–12/13 i ma drożny system (durchgängiger Bildungsgang), szkoły tego typu nie dzielą się na Unter- i Mittelstufe (klasy 5–10).

W niektórych landach szkoły te zorganizowane są w postaci gimnazjalnego stopnia wyższego (Gymnasiale Oberstufe) z naciskiem położonym na szkolenie zawodowe (berufsbezogene Schwerpunkte) i obejmują trzy klasy (dreijähriger Bildungsgang). Jest to typ szkoły bazujący na małej maturze (Mittlerer Schulabschluss) ze szczególnym profilem kształcenia (besonderes Leistungsprofil), który upoważnia do nauki na gimnazjalnym stopniu wyższym lub bazuje na ukończeniu równorzędnej szkoły. Wynikiem kształcenia w tej szkole jest z reguły matura ogólnokształcąca (Allgemeine Hochschulreife).

Zadaniem tej szkoły jest obok kształcenia w zakresie gimnazjum ogólnokształcącego również kształcenie na kierunkach zawodowych w takich dziedzinach (Schwerpunkte), jak np. ekonomia, technika, Ernährung und Hauswirtschaft, Agrarwirtschaft, Gesundheit und Soziales, które to kierunki w zamian za przedmioty ogólnokształcące mogą być wybierane jako drugi przedmiot rozszerzony (zweites Leistungsfach). Kierunki lub przedmioty te są równocześnie przedmiotami zdawanymi na maturze.

W niektórych landach proponuje się uczniom również jako przedmioty szkolne i tym samym maturalne technologię informatyczną (Informationstechnologie) lub technologię komunikacji (Kommunikationstechnologie). Jak do tej pory przedmioty te są wprowadzane tylko jako próbny sondaż (Schulversuch).

W szkołach tych (Berufliche Gymnasien/Fachgymnasien) istnieje również możliwość uzyskania kwalifikacji zawodowych z więcej niż jednego przedmiotu/obszaru kształcenia. Jest to tak zwane wykształcenie podwójne (doppeltqualifizierende Bildungsgänge). Mowa tu o uzyskaniu świadectwa uprawniającego do dalszego kształcenia w szkołach wyższych (Studienqualifikation), czyli o zdobyciu matury (Hochschulreife/Fachhochschulreife) i o uzyskaniu świadectwa uprawniającego do wykonywania zawodu (beruflicher Abschluss) zgodnie z prawem, obowiązującym w danym landzie (Landesrecht).

Owe zawodowe ścieżki kształcenia (berufsbezogene Bildungsgänge) są możliwe również w innych typach szkół (Schulverbundsysteme), które obejmują gimnazja i szkoły zawodowe (np. Oberstufenzentren), lub w ramach szkół jednego typu, jak np. kolegium zawodowym (Berufskolleg) w Północnej Nadrenii-Westfalii (Nordrhein-Westfalen).

Wykształcenie podwójne trwa 3-4 lat.

Berufsoberschule

Szkoła ta zyskała na znaczeniu w związku z debatami dotyczącymi równości kształcenia ogólnego i zawodowego, które miały miejsce na Konferencji Ministerstwa Oświaty (Kultusministerkonferenz). Berufsoberschule została powołana do życia w niektórych landach, aby umożliwić absolwentom, którzy zdobyli wykształcenie zawodowe w systemie dwutorowym (Berufsausbildung im dualen System), zdobycie matury, uprawniającej do studiów w wyższej szkole (Hochschulreife).

Berufsoberschule kształci przez dwa lata w pełnym wymiarze godzin (zweijähriger Vollzeitunterricht) i przygotowuje uczniów do zdobycia matury zawodowej (Fachgebundene Hochschulreife), a wraz z wprowadzeniem drugiego języka obcego do zdobycia matury ogólnokształcącej (Allgemeine Hochschulreife).

Berufsoberschule może być również szkołą o niepełnym wymiarze godzin (Teilzeitform), co wydłuża jednak obowiązek uczęszczania do tej szkoły.

Warunkiem przyjęcia do tej szkoły jest uzyskanie małej matury (Mittlerer Schulabschluss) i ukończenie z wynikiem pozytywnym co najmniej dwuletniego szkolenia zawodowego (Berufsausbildung) lub właściwa dla typu szkoły, trwająca co najmniej 5 lat, działalność zawodowa.

Pierwszy rok (pierwsza klasa) Berufsoberschule może zostać zastąpiona przez inną ścieżkę kształcenia, która w wyniku końcowym dawałaby maturę zawodową (Fachhochschulreife). Ten typ szkoły kształci uczniów w dziedzinie techniki, ekonomii, rolnictwa, Ernährung und Hauswirtschaft, Sozialwesen lub Gestaltung.

Przyporządkowanie ucznia do kierunku kształcenia odbywa się na zasadzie kontynuacji nauki w ramach zakończonego uprzednio kształcenia zawodowego lub działalności zawodowej.

Fachschule (szkoła zawodowa)

Dalsze kształcenie w Fachschule ma za zadanie kształcenie sił fachowych (Fachkräfte) z doświadczeniem zawodowym, które mogłyby przejąć wiodące zadania (Führungsaufgaben) w zakładach pracy, przedsiębiorstwach, w Verwaltungen und Einrichtungen lub ewentualnie samodzielnie wykonywać powierzoną pracę.

Absolwenci Fachschulen zajmują stanowiska pośrednie między stanowiskami absolwentów szkół wyższych i stanowiskami wykwalifikowanych robotników. Ukończenie Fachschule jest równoznaczne z otrzymaniem świadectwa ukończenia kształcenia zawodowego, potwierdza również fakt, że uczeń ma doświadczenie zawodowe.

W ramach Fachschulen istnieją profile zawodowe (Bildungsgänge), w których nauka trwa rok, dwa lub trzy.

Dwuletnie Fachschulen kształcą w dziedzinach:

- rolnictwo (Agrarwirtschaft),
- technika, (Technik)
- ekonomia, (Ökonomie)
- nauki społeczne (Sozialwesen)

Kształcenie w ramach powyższych dziedzin obejmuje ponad 160 kierunków i kończy się egzaminem państwowym (staatliche Abschlussprüfung). Najbardziej oblegane kierunki to elektrotechnika, technika maszynowa (Maschinentechnik), ekonomika przedsiębiorstwa (Betriebswirtschaft), technika budowlana (Bautechnik) i technika chemiczna (Chemietechnik).

Istnieją również inne dwuletnie szkoły kształcące w zakresie gospodarstwa domowego i pomocy zdrowotnej (Hauswirtschaft lub Heilerziehungspflege) oraz szkoły roczne, np. kształcące kadry w dziedzinie państwowego nadzoru gospodarczego (Staatlich geprüfter Wirtschaftler) dla potrzeb rolnictwa.

W szkołach pedagogiki społecznej (Fachschulen für Sozialpädagogik) kształceni są adepci dla potrzeb pedagogiki socjalnej (Sozialpädagogik) zwani Staatlich anerkannter Erzieher. Nauka trwa tu 2–3 lat. Po ukończeniu tej szkoły znajdują oni zatrudnienie w przedszkolach, świetlicach i innych instytucjach dla młodzieży (Einrichtungen für Jugendliche).

Kształcenie zawodowe w systemie dwutorowym (Berufsausbildung im dualen System)

Około dwie trzecie młodzieży w Niemczech kończy trwającą trzy lata naukę w systemie dwutorowym, która daje im prawo wykonywania zawodu (qualifizierte Berufsausbildung).

Kształcenie to nosi miano systemu dwutorowego, ponieważ kształcenie odbywa się w dwóch miejscach (Lernorte): w zakładzie pracy i w szkole uczącej zawodu (Berufsschule). Celem kształcenia w systemie dwutorowym jest szeroko rozumiane podstawowe kształcenie zawodowe (berufliche Grundbildung) oraz zdobywanie potrzebnych kwalifikacji i kompetencji (notwendige Qualifikationen und Kompetenzen) w jednym uporządkowanym cyklu kształcenia (geordneter Bildungsgang).

Ukończenie nauki z wynikiem pozytywnym uprawnia do wykonywania zawodu w jednym z 350 uznanych zawodów (anerkannte Ausbildungsberufe).

Spełniony obowiązek szkolny w trybie całodziennym (Vollzeitschulpflicht) jest podstawą do rozpoczęcia nauki zawodu (Berufsausbildung). Poza tym nie jest wymagany żaden inny warunek.

Kształcenie zawodowe w systemie dwutorowym jest zatem dostępne dla wszystkich uczniów.

Odbywa się ono na podstawie prywatnego zobowiązania do kształcenia w zawodzie (privatrechtlicher Berufsausbildungsvertrag) podpisywanego przez zakład pracy, w którym odbywa się nauka zawodu (Ausbildungsbetrieb) a uczniem (Jugendlicher). Uczniowie kształceni są przez 3–4 dni w zakładzie, a w szkole zawodowej 1–2 dni. .

Zakłady pracy przejmują koszty kształcenia zawodowego (die Kosten der betrieblichen Ausbildung) i płacą kształconemu adeptowi zawodu (Auszubildender) pewną kwotę (Auszubildungsvergütung) za wykonaną pracę w wysokości ustalonej przez cennik i strony układu (Tarifparteien). Wysokość wynagrodzenie zwiększa się z każdym rokiem kształcenia i wynosi przeciętnie jedną trzecią zarobku, który otrzymywałby wykształcony w tym zakresie wykwalifikowany pracownik.

Uczeń ma się wykazać znajomością ćwiczonych w zakładzie umiejętności zgodnie z wypracowanym wcześniej indywidualnym planem nauki zawodu. Zajęcia w szkole są dostosowane do treści zajęć zawodowych w zakładzie pracy.

Nauczanie w zakładzie pracy (Lernort Betrieb)

Miejsca kształcenia zawodowego proponowane są w zakładach gospodarczych (Betriebe der Wirtschaft) i zakładach usługowych (Betriebe des öffentlichen Dienstes), w wolnych zawodach (freie Berufe) i prywatnych gospodarstwach (private Haushalte). Dają one uczniom kwalifikacje zawodowe, które w połączeniu z nauką pobieraną w szkole zawodowej (Berufsschule) stanowią podstawy wykształcenia.

Obowiązujący porządek kształcenia (Ausbildungsordnung) daje na poziomie kraju jednolity standard wykształcenia w danym zawodzie, niezależny od aktualnych zapotrzebowań w gospodarce.

Kształcenie może odbywać się tylko w tych placówkach, które gwarantują uczniom zdobycie odpowiednich dla zawodu kwalifikacji i w których zatrudniony jest odpowiedni personel fachowy. O tym, czy dana placówka może kształcić uczniów decydują odpowiednie organy (Selbsverwaltungseinrichtung der Wirtschaft), tzw. Kammer. Mają one również prawo przeprowadzania kontroli w tym zakresie.

Nauczanie w szkole zawodowej (Lernort Berufsschule)

Szkoła ta w systemie dwutorowym jest samodzielną placówką kształcenia. Współpracuje ona z innymi instytucjami odpowiedzialnymi za wykształcenie ucznia. Zadaniem szkoły jest przekazywanie wiedzy ogólnej i zawodowej w zakresie potrzebnym do uzyskania kwalifikacji w danym zawodzie. Szkoła ta daje podstawy wykształcenia zawodowego i fachowego (berufliche Grund- und Fachbildung) oraz poszerza wcześniej zdobytą wiedzę ogólną.

Okolo jedna trzecia zajęć przypada na przedmioty ogólnokształcące. Są to język niemiecki, nauka o społeczeństwie (Gemeinschaftskunde), socjologia (Sozialkunde), ekonomia (Wirtschaftslehre), religia i WF. Oprócz tego język obcy w wymiarze przewidzianym dla danego zawodu. Zajęcia odbywają się w niepełnym wymiarze godzin i wynoszą co najmniej 12 godzin tygodniowo.

Szkoła wraz z zakładem kształcącym ucznia, kuratorium oświaty (Schulaufsicht) i odpowiednimi działami gospodarki decyduje o rozłożeniu zajęć (Verteilung des Unterrichts). Zajęcia mogą się odbywać zawsze przez dwa dni w tygodniu lub na zmianę, w jednym tygodniu w dwa dni, w następnym — w jednym dniu. Zajęcia mogą odbywać się również w blokach (Blockunterricht). Taka organizacja nauki ma na celu umożliwienie uczniom jak najczęstsze przebywanie w zakładzie kształcenia, jak również przyczyniać się do odpowiedniego pod względem pedagogicznym i psychologicznym nauczania w szkole.

Zawodowe kształcenie podstawowe może odbywać się w ramach pełnowymiarowego roku szkolnego (Vollzeitschuljahr) lub w formie kooperatywnej (kooperative Form) w zakładzie pracy i w szkole (Berufsgrundbildungsjahr). Chodzi tu o przekazywanie uczniowi wykształcenia ogólnego, teoretyczno- i praktycznozawodowego oraz kompetencji zawodowych.

Uczniowie mogą wybrać jeden z 13 obszarów zawodowych, do których należą m.in.

- ekonomia i zarządzanie (Wirtschaft und Verwaltung),
- metaloteknika (Metaltechnik),
- elektrotechnika (Elektrotechnik),

- technika budowlana (Bautechnik),
- rolnictwo (Agrarwirtschaft),
- materiałoznawstwo i przemysł odzieżowy (Textiltechnik und Bekleidung),
- żywienie i gospodarstwo domowe (Ernährung und Hauswirtschaft).

Ukończenie z wynikiem pozytywnym tego rodzaju edukacji może być zaliczone jako pierwszy rok kształcenia zawodowego w wybranym zawodzie.

Warunki przyjęcia

Warunkiem przyjęcia do szkół średnich typu drugiego jest ukończenie szkoły średniej typu pierwszego oraz pozytywna opinia tej szkoły.

Układ kierunków kształcenia

W gimnazjum stopnia drugiego (Gymnasiale Oberstufe) uczniowie nie uczęszczają już do tradycyjnych klas. Najdalej po fazie wstępnej (Einführungsphase) następuje podział na kursy. Oferta kształcenia jest zróżnicowana ze względu na poziom kursów podstawowych i rozszerzonych.

Szkoły zawodowe (Berufliche Gymnasien/Fachgymnasien) przejęły ten podział z Gymnasiale Oberstufe. Pierwszy rok nauczania (Grundstufe) jest tu rokiem kształcenia podstawowego zawodowego (berufliche Grundbildung). W ramach jedno- do dwuipółletniej szkoły następującej po tej fazie (Fachschule) zajęcia odbywają się w klasach zawodowych (Fachklassen) zgodnych z kierunkiem kształcenia zawodowego.

Cele kształcenia

Profile kształcenia w Sekundarbereich II prowadzą albo do ukończenia szkoły uprawniającej do podjęcia nauki w szkole wyższej (studienqualifizierende Abschlüsse) lub do ukończenia szkoły dającej prawo wykonywania zawodu (berufsqualifizierende Abschlüsse). W tym przypadku absolwent może podjąć działalność zawodową jako wykwalifikowana siła fachowa (qualifizierte Fachkraft) w jednym z zawodów.

Celem kształcenia w Gymnasiale Oberstufe jest uzyskanie matury uprawniającej do podjęcia studiów (Allgemeine Hochschulreife) lub do przejścia do szkoły dającej wykształcenie zawodowe. Niektóre typy Berufsfachschule dają przygotowanie do wykonywania zawodu lub kształcenia w ramach systemu dwutorowego (duales System). Równocześnie poszerzają uzyskane wcześniej wykształcenie ogólne.

W Berufsoberschule uczniowie uzyskują wiedzę nadbudowaną na wcześniej uzyskanym pierwotnym wykształceniu zawodowym (berufliche Erstbildung) oraz poszerzoną wiedzę ogólną i pogłębioną wiedzę z zakresu teoretyczno-zawodowego.

Profile podwójnego kształcenia zawodowego (doppeltqualifizierende Bildungsgänge), trwające od 3 do 4 lat, dają kwalifikacje zawodowe oraz możliwość dalszego kształcenia w szkole wyższej (Hochschulzugangsberechtigung).

Promocja do następnej klasy

Warunki promocji w szkołach zawodowych o pełnym wymiarze godzin regulują w zasadzie przepisy dotyczące Sekundarbereich I.

W Gymnasiale Oberstufe dwa ostatnie lata nauki (Qualifikationsphase) mają za zadanie określenie całościowych kwalifikacji ucznia (Gesamtqualifikation). Składają się na nią wyniki osiągnięte przez ucznia w okresie kwalifikacyjnym oraz wyniki uzyskane na maturze. W ramach Qualifikationsphase, czyli dwóch lat nauki, nie ma promocji do następnej klasy. Klasa może być jednak przez ucznia powtórzona, gdy nie osiągnął on wystarczających wyników w pierwszym roku nauczania lub nie rokuje nadziei na zdanie matury (drugi rok nauczania).

W roku szkolnym 2001/2002 jedną z klas powtarzało 3% uczniów.

Świadectwa końcowe

Uzyskanie świadectwa ukończenia szkoły lub świadectwa odejścia ze szkoły regulują te same przepisy, które obowiązują w Sekundarstufe I.

Gymnasiale Oberstufe kończy się egzaminem maturalnym (Abiturprüfung). Dopuszczenie do matury uzyskuje ten uczeń, który legitymuje się wystarczającymi

wynikami w Qualifikationsphase. Egzamin maturalny obejmuje co najmniej 4, nie więcej jednak niż 5 komponentów.

Zadania maturalne są albo przygotowywane przez Ministerstwo Oświaty — i są wtedy jednakowe dla całego kraju — lub przygotowywane są przez nauczycieli uczących w poszczególnych szkołach i zatwierdzone przez odpowiednie kuratorium oświaty (zuständige Schulaufsichtsbehörde). Na egzaminie maturalnym uczniowie muszą dowieść znajomości materiału w ramach obowiązkowych obszarów kształcenia, jak również z dwóch przedmiotów poszerzonych.

Z reguły są to 3 przedmioty, w tym 2 poszerzone, zdawane pisemnie, i jeśli zaistnieje taka potrzeba, również ustnie. Czwarty przedmiot zdawany jest tylko ustnie.

Wszystkie trzy obszary kształcenia, to znaczy przedmioty językowo-literacko-artystyczne (sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld), przedmioty społeczno-naukowe (gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld) oraz przedmioty matematyczno-przyrodniczo-techniczne (mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld) muszą być uwzględnione na egzaminie.

W ramach przedmiotów językowo-literacko-artystycznych obowiązkowo zdawany jest język niemiecki lub jeden z języków obcych. W zależności od landu (Landesrecht) może być dołączony do tego jeszcze piąty przedmiot, zdawany ustnie lub pisemnie, lub może to być inna forma sprawdzenia wiedzy ucznia, udokumentowana pisemnie, np. praca roczna, ewentualnie wyniki projektu z kilku dziedzin kształcenia (fachübergreifendes Projekt), zaprezentowana w czasie trwania egzaminu maturalnego. Taka forma sprawdzianu uzupełniana jest przez ustną wypowiedź ucznia (Kolloquium).

Wraz ze zdaniem egzaminu maturalnego uczeń otrzymuje świadectwo ukończenia szkoły uprawniające do podjęcia studiów (das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife), na którym widnieją również wyniki nauczania (stopnie) uzyskane w ramach Qualifikationsphase.

Maturę uważa się za zdaną, gdy średnia ocen ucznia wynosi co najmniej 4 (ausreichend) lub 280 punktów. Skala ocen w Niemczech jest następująca:

— sehr gut = 1 (bardzo dobry),

— gut = 2 (dobry),

- befriedigend = 3 (zadowolający),
- ausreichend = 4 (dopuszczający),
- mangelhaft = 5 (niewystarczający),
- ungenügend = 6 (niedostateczny).

Świadectwo maturalne (das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife) w większości landów otrzymuje uczeń po trzynastoletnim cyklu kształcenia. W niektórych landach świadectwo to otrzymuje uczeń po 12 latach nauki. Aby zapewnić wzajemne uznawanie świadectw szkół o skróconym okresie kształcenia, landy te muszą w ramach Sekundarstufe I i Gymnasiale Oberschule zapewnić uczniom kształcenie w wymiarze 265 godzin (Wochenstunden).

Porównywalność przebiegu egzaminów i wymogów egzaminacyjnych dla wszystkich landów ujęta jest w przepisie *O ujednoliconych wymogach egzaminacyjnych dotyczących egzaminu maturalnego* („Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung”). Do końca roku 2002 Konferencja Ministerstwa Oświaty (Kultusministerkonferenz) ujednoliciła wymogi egzaminacyjne dotyczące 39 przedmiotów.

Kierunki kształcenia podwójnego (Doppeltqualifizierende Bildungsgänge), prowadzące do matury uprawniającej do podjęcia nauki w wyższej szkole (Hochschulreife), trwają od 3 do 4 lat i kończą się dwoma osobnymi egzaminami. Jest to końcowy egzamin szkolny i końcowy egzamin zawodowy (schulische und berufliche Abschlussprüfung). W połączeniu z dużą maturą (Hochschulreife) uczniowie mogą w niektórych landach uzyskać świadectwo ukończenia szkoły umożliwiające wykonywanie zawodu (berufliche Abschlüsse)

O uzyskanie świadectwa maturalnego uprawniającego do studiów w wyższej szkole zawodowej (Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen) mogą ubiegać się ci uczniowie, którzy uzyskali wcześniej małą maturę zawodową (mittlerer Bildungsabschluss). Świadectwo to otrzymują absolwenci na podstawie standardów dotyczących treści kształcenia i egzaminów, co zostało określone w wytycznych Kultusministerkonferenz z roku 1998 w zapisie (Fassung) z roku 2001. Oprócz dużej matury zawodowej otrzymuje się tu również świadectwo uprawniające do wy-

konywania zawodu (beruflicher Abschluss). Powyższa regulacja prawna dotyczy wszystkich zawodowych ścieżek kształcenia.

Nauka w Berufsfachschule kończy się z reguły egzaminem końcowym (Abschlussprüfung). Po dwuletniej szkole tego typu uzyskuje się, w zależności od tego, na jakiej zasadzie uczeń uzyskał prawo do nauki w tej szkole (Zugangsvoraussetzung), różne świadectwa stwierdzające uzyskanie wykształcenia ogólnego i uprawniające do wykonywania zawodu.

Małą maturę (Mittlerer Bildungsabschluss) uczeń może otrzymać w co najmniej dwuletniej Berufsfachschule, do której przeszedł po ukończeniu szkoły powszechnej. Zatem dwuletnia Berufsfachschule kształci w różnych kierunkach zawodowych (Fachrichtungen). Uczeń, który wcześniej zdał małą maturę, może zatem po ukończeniu tej szkoły otrzymać świadectwo uprawniające do wykonywania zawodu (berufsqualifizierender Abschluss) i uzyskuje tytuł dyplomowanego asystenta technicznego (Staatlich geprüfter technischer Assistent) np. w dziedzinie biochemii lub informatyki, ewentualnie tytuł dyplomowanego asystenta kupieckiego (Staatlich geprüfter kaufmannischer Assistent) np. w dziedzinie przetwarzania danych. Oprócz uzyskania świadectwa ukończenia szkoły uprawniającego do wykonywania zawodu (berufsqualifizierender Abschluss) można zdać w tej szkole również dużą maturę zawodową, uprawniającą do studiów w wyższej szkole zawodowej (Fachhochschulreife).

Naukę w Fachoberschule uczeń kończy egzaminem końcowym po klasie 12. Egzamin ten obejmuje trzy przedmioty ogólnokształcące (język niemiecki, matematykę i język obcy) i poszczególne przedmioty zawodowe (np. z techniki lub ekonomii i zarządzania).

Po zdaniu egzaminie końcowym uczeń otrzymuje świadectwo maturalne (Fachhochschulreife), które uprawnia do podjęcia studiów w wyższej szkole zawodowej. Berufsoberschule kończy się egzaminem końcowym (Abschlussprüfung) i prowadzi do otrzymania Fachgebundene Hochschulreife a wraz ze zdaniem drugiego języka obcego do Allgemeine Hochschulreife.

Pisemny egzamin końcowy obejmuje język niemiecki, język obcy, matematykę i jeden z przedmiotów zawodowych, odpowiedni do kierunku kształcenia. Egzamin ustne mogą odbywać się ze wszystkich przedmiotów.

Na świadectwie końcowym widnieją oceny z egzaminu końcowego (w wysokości co najmniej 1/3) i ocen uzyskanych z poszczególnych przedmiotów.

Ukończenie z wynikiem pozytywnym dwuletniej Fachschule uprawnia, w zależności od kierunku kształcenia, do uzyskania prawa wykonywania zawodu jako dyplomowany rolnik (Staatlich geprüfter Agrarbetriebswirt), dyplomowany technik (Staatlich geprüfter Techniker), dyplomowany restaurator (Staatlich geprüfter Betriebswirt) lub dyplomowany twórca (Staatlich geprüfter Gestalter), jak również uprawnia do wykonywania zawodów socjalnych. W szkole tej można również otrzymać Fachhochschulreife.

W systemie dwutorowym uczniowie zdają egzamin końcowy w uprawnionym do tego ośrodku (für die Berufsbildung zuständige Stellen). Egzamin składa się z części praktycznej i pisemnej. Do ośrodków uprawnionych do przeprowadzania egzaminu należą regionalne i działające w ramach sektora zawodowego Selbsterwaltungseinrichtungen der Wirtschaft. W komisji egzaminacyjnej (Prüfungsausschuss) uczestniczą przedstawiciele zakładów (Vertreter der Betriebe), przedstawiciele pracobiorców (Arbeitnehmerschaft) i nauczyciele szkół zawodowych (Lehrer von Berufsschulen). Po zdanym egzaminie uczeń otrzymuje Facharbeiterbrief. Równocześnie w szkole, do której uczęszczał, otrzymuje świadectwo końcowe (Abschlusszeugnis), jeśli uzyskał co najmniej wystarczające (ausreichend) oceny. Poświadcza ono ukończenia szkoły powszechnej i, jeśli uczeń uzyskał odpowiednie wyniki, również zawiera oceny z małej matury (Mittlerer Schulabschluss). W uzasadnionych przypadkach uczeń, jeśli uczęszczał na odpowiednie zajęcia, może również otrzymać Fachhochschulreife. Do świadectwa końcowego dołączony jest również suplement z opisem (Qualifikationsbeschreibung der Berufsschule) w języku niemieckim, angielskim i francuskim.

Absolwenci szkół zawodowych w systemie dwutorowym są dobrze przygotowani do zawodu. Kształcenie w zakładzie umożliwia im zapoznanie się z różnymi aspektami życia zawodowego. Większość uczniów po zakończeniu nauki

znajduje pracę w tym zakładzie, który ich wykształcił. Również w przypadku profili zawodowych w szkołach o pełnym wymiarze godzin dzięki odbywaniu praktyk zapewniony jest ścisły kontakt z życiem zawodowym.

Absolwenci, którzy uzyskali Hochschulreife, nie podejmują z reguły od razu pracy zawodowej. Jeżeli nie podejmują studiów wyższych uniwersyteckich (Hochschulstudium), mają możliwość zdobycia kwalifikacji zawodowych w szkołach Sekundarbereich (np. w systemie dwutorowym) lub szkołach tertiärer Bereich (np. w akademiach zawodowych — Berufsakademien).

Szkolnictwo specjalne (Sonderschulwesen)

W związku z Układem Hamburskim (Hamburger Abkommen) z dnia 14 października 1971 roku dotyczącym ujednoczenia szkolnictwa (Vereinheitlichung) ogólnego i specjalnego w ramach struktur ponadlandowych obowiązuje zróżnicowanie w tym zakresie.

Zgodnie z *Zaleceniami dotyczącymi szkolnictwa specjalnego* (Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens — Uchwała Konferencji Ministerstwa Oświaty z dnia 16 marca 1972 roku = Beschluss der Kultusministerkonferenz) wyróżnia się 10 typów szkół specjalnych. Są to:

- szkoły dla ociemniałych (für Blinde),
- szkoły dla nie słyszących (für Gehörlose),
- szkoły dla niedowidzących (für Sehbehinderte),
- szkoły dla niedosłyszących (für Schwerhörige),
- szkoły dla uczniów upośledzonych umysłowo (für Geistigbehinderte),
- szkoły dla uczniów upośledzonych fizycznie (für Körperbehinderte),
- szkoły dla uczniów chorych (für Kranke),
- szkoły dla uczniów upośledzonych w nauce (für Lernbehinderte),
- szkoły dla uczniów upośledzonych w mowie (für Sprachbehinderte),
- szkoły dla uczniów z upośledzonym kontaktem z otoczeniem (für Verhaltensgestörte).

Od lat 80. ubiegłego wieku czynione były próby integracji dzieci upośledzonych i dzieci zdrowych w szkołach ogólnych (allgemeine Schulen). Początkowo

czyniono tylko w niektórych szkołach, a od lat 90. integracja ta stała się w zasadzie normą. Oprócz tego powstały różne formy współpracy między szkołami ogólnymi i specjalnymi. Formami integracyjnymi zajęła się również pedagogika.

Obecnie istnieje coraz większy wachlarz propozycji integracji szkolnej dzieci szczególnej troski (Sonderpädagogischer Förderbedarf) we wszystkich landach.

Szkolnictwo wyższe (tertiärer Bereich)

Uniwersytety i inne szkoły wyższe

Obok tradycyjnych uniwersytetów status uniwersytecki mają również politechniki (Technische Hochschulen i Technische Universitäten).

Gesamthochschulen, które powstały po roku 1970 w Hesji i Nadrenii-Westfalii, zostały w latach 2002/2003 zlikwidowane lub zmieniły nazwę. Podzielone na oddzielne etapy studia (Die gestuften Studiengänge) w Hesji zostały przekształcone w kolejno następujące po sobie poziomy nauczania (konsekutive Studiengänge). Dla zintegrowanych studiów (integrierte Studiengänge) w Gesamthochschulen w Północnej Nadrenii-Westfalii obowiązują przepisy przejściowe (Übergangsregelungen). Na równi z uniwersytetami traktowane są również szkoły wyższe, na których istnieje tylko jeden kierunek kształcenia, np. akademie teologiczne (Theologische Hochschulen) lub akademie pedagogiczne (Pädagogische Hochschulen). Te ostatnie istnieją w dalszym ciągu w Badenii-Wirtembergii (Baden-Württemberg), podczas gdy w innych landach zostały one włączone do uniwersytetów lub do szkół wyższych prowadzących wiele kierunków kształcenia.

Wspólną cechą wszystkich tych uczelni jest tradycyjne prawo do nadawania tytułu doktora (Promotionsrecht). Prowadzenie badań naukowych oraz kształcenie młodej kadry naukowców to dalsze cechy tych instytucji kształcenia.

Uprawnienia do kształcenia się w tych placówkach (Hochschulzugangsberechtigung und Zulassung an Universitäten).

Do podjęcia nauki w szkole wyższej uprawnia również ukończenie gimnazjum wieczorowego dla pracujących (Abendgymnasium für Berufstätige) lub kolegium (Kolleg) dla uczniów z ukończonym wykształceniem zawodowym. Inną możliwo-

ścią jest zdanie matury przez uczniów kształcących się samodzielnie (Nichtschüler) lub egzamin dla szczególnie zdolnych pracujących (Begabtenprüfung).

Oprócz tego możliwe jest uzyskanie uprawnienia do studiowania (Hochschulzugangsberechtigung) przez posiadających kwalifikacje zawodowe i ubiegających się o przyjęcie na studia (Bewerber). Osoby te mogą zdawać egzaminy bezpośrednio w szkole wyższej. Są to np. egzaminy świadczące o przydatności (Eignungsprüfung), rozmowa kwalifikacyjna (Eignungsgespräch). Możliwe jest również próbne przyjęcie na studia (Aufnahmeverfahren) poprzez czasową immatrykulację (vorläufige Immatrikulation).

Osobom z kwalifikacjami zawodowymi udzielana jest zgoda na podjęcie studiów w zakresie ograniczonym do określonego kierunku studiów.

Z określonych przedmiotów, jak np. w dziedzinie wychowania fizycznego lub z przedmiotów artystycznych ubiegający się o przyjęcie zdaje dodatkowo egzamin świadczący o jego przydatności do nauki na wybranym kierunku studiów. Dla większości kierunków studiów nie ma żadnych ograniczeń dotyczących dopuszczenia do studiowania. Prawo to jest zawarte w art. 12 Konstytucji.

Na niektórych kierunkach, np. na medycynie, weterynarii, farmacji lub psychologii, istnieją w związku z ogromną liczbą chętnych pewne ograniczenia związane z liczbą miejsc. Miejsca na tych kierunkach przydzielane są na zasadzie wyboru (Auswahlverfahren) przez centralną placówkę przyznającą miejsca na uczelniach (Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen), która znajduje się w Dortmundzie. Regulowane to Umowa Państwowa (Staatsvertrag; R 112) w nowym kształcie z roku 1999.

To, które kierunki studiów wchodzi do centralnego rozdzielnika, może się zmieniać z semestru na semestr. Istnieje również możliwość, że wszyscy kandydaci zostaną przyjęci, gdy w danym roku ubiegało się o przyjęcie na studia tyle osób, ile jest miejsc. Do kryteriów przyjęcia należą przede wszystkim średnia ocen uzyskanych na maturze, czas, który dzieli zdanie matury od decyzji podjęcia studiów, wynik Hochschulauswahlverfahren i kryteria socjalne. Istnieje również centralny rozdzielnik (bundesweites Verteilungsverfahren), który, co prawda, gwarantuje każ-

demu kandydatowi przyjęcie na studia, ale nie zawsze na wybranej przez niego uczelni. Obecnie jednak nie ma takich kierunków studiów, których by to dotyczyło.

W semestrze zimowym 2002/2003 prawo dopuszczające do studiów (Zulassungsrecht) zostało nieco zmienione. Dzięki Auswahlverfahren der Hochschulen 24% miejsc może być przyznanych albo ze względu na ocenę maturalną, albo ze względu na rozmowę kwalifikacyjną (Auswahlgespräch), albo też ze względu na kwalifikacje zawodowe. Może być również wypadkową wszystkich trzech wymienionych kryteriów.

Cel kształcenia uniwersyteckiego sformułowany w (Hochschulrahmengesetz; R 109) brzmi następująco: nauka na studiach ma przygotować studenta do zawodu, dając mu możliwość zdobycia fachowego wykształcenia takiego, aby pracę naukową lub artystyczną wykonywał w sposób rzetelny i był zdolny do odpowiedzialnego postępowania zgodnie z wymogami demokratycznego, społecznego państwa prawa.

Wyższe szkoły zawodowe (Fachhochschulen)

Szkoły te zostały w latach 1970/1971 powołane do życia jako nowy typ szkół wyższych. Mają one za zadanie również kształcenie praktyczne, gdyż integralną częścią edukacji oferowanej w tych szkołach są praktyki semestralne. Kadra profesorska ma oprócz kwalifikacji naukowych również praktykę w zawodach będących przedmiotem kształcenia.

W roku 2001 spośród 185 szkół 52 były szkołami niepaństwowymi. Jest to zatem znaczny procent. Szkoły niepaństwowe podlegają w znacznym stopniu tym samym regulacjom prawnym, co szkoły państwowe.

Oдноśnie do ich wielkości, liczby studentów oraz kierunków kształcenia występują wśród nich znaczące różnice, które przyczyniają się do fachowego i regionalnego ich sprofilowania. Szczególne miejsce zajmują wśród nich Verwaltungsfachhochschulen (Wyższe Szkoły Zarządzania). Jest ich 29. Kształcą one wyższych urzędników państwowych mających status urzędnika auf Widerruf.

Warunki przyjęcia (Hochschulzugangsberechtigung und Zulassung an Fachhochschulen)

Są one analogiczne do warunków przyjęcia na uniwersytet i związane są z końcowymi egzaminami w Fachoberschulen.

Szkolnictwo podstawowe — rys historyczny

Jako szkoła dla wszystkich dzieci (Einheitsschule) szkoła podstawowa (Grundschule) została powołana do życia w 1920 r. Na podstawie Reichsgrundschulgesetz, opracowanego w oparciu o art. 146 Konstytucji Weimarskiej.

Do 1920 roku działały obok Volksschulen również inne instytucje szkolne mające na celu przygotowanie uczniów do przejścia do szkół średnich i wyższych (öffentliche Vorschulen), które w związku z uchwaleniem Reichsgrundschulgesetz zostały skasowane.

Doprowadziło to do skasowania w szkole istniejącego do tej pory podziału dzieci według warstw społecznych, z których się wywodziły. Zamiast tego dzieci we wczesnych latach szkolnych miały być uczone wspólnie.

W czasach narodowosocjalistycznych szkoła podstawowa, jak również inne typy szkół, została poddana działaniu ideologii, a jeśli chodzi o zarządzanie nią, to została podporządkowana założonemu w 1934 roku Ministerstwu Rzeszy do Spraw Wychowania (Reichserziehungsministerium). Po II wojnie światowej dzięki Konstytucji (R I) i prawu szkolnemu w krajach związkowych (Schulgesetz) została zagwarantowana szczególna pozycja wspólnej dla wszystkich szkoły podstawowej. Według Konstytucji landy mogły tylko w szczególnych przypadkach wyrazić zgodę na działalność szkół prywatnych. Obok szkół podstawowych nie było w ramach szkolnictwa podstawowego innych typów szkół.

W strefie sowieckiej została w 1946 roku powołana do życia ośmioletnia demokratyczna szkoła wspólna (demokratische Einheitsschule), która została po 1959 roku przekształcona w dziesięcioletnią ogólnokształcącą politechniczną szkołę średnią (Polytechnische Oberschule — POS. Szkoła ta została w roku 1965 podzielona na trzy stopnie kształcenia:

— stopień podstawowy (Unterstufe),

- stopień średni (Mittelstufe),
- stopień wyższy (Oberstufe).

W Niemczech Zachodnich doszło pod koniec lat 60. do zmian i wprowadzono nową organizację szkolnictwa podstawowego, w ramach której dokonano zmian dydaktycznych i metodycznych oraz zmodyfikowano treści kształcenia.

W latach 70. celem reformy było poszerzenie zakresu wiedzy przekazywanej na zajęciach. Obok unowocześnienia zajęć z matematyki przedmiotem reformy było wychowanie obywatelskie (Heimatkunde). Z zajęć o dużym udziale treści narodo-wo-ojczyźnianych (heimatlich-volkstümliche Bildungsinhalte) miały one zostać przekształcone w zajęcia (Sachunterricht) zorientowane na treści fachowe (Fachwissenschaften), nie ingerujące jednak w treści dalszego kształcenia (Fachunterricht der weiterführenden Schulen). Istotnym aspektem tych zajęć jest zwrócenie uwagi na zagadnienia techniczno-przyrodnicze (technisch-naturwissenschaftliche Erscheinungen) oraz zagadnienia ekonomiczne (wirtschaftlich), prawne (rechtlich), polityczne (politisch), historyczne (geschichtlich) i socjalne (sozial) własnego kraju. Na tych zajęciach przeprowadza się również dostosowane do wieku dziecka eksperymenty, które mają za zadanie wyjaśnienie nie do końca zrozumiałych zjawisk oraz złożoność pewnych procesów zachodzących w państwie. Kształci się na nich również krytyczne podejście do własnych wyobrażeń i przemyśleń.

W latach 90. akcent został położony na wprowadzenie i poszerzenie zajęć z języków obcych. Wprowadzono również stałe pory otwarcia szkół (Schulöffnungszeiten).

Szkoła podstawowa ma również za zadanie przygotowanie ucznia do kształcenia się przez całe życie (das Lebenslange Lernen).

Szkolnictwo średnie — rys historyczny

Szkolnictwo średnie typu pierwszego (Sekundarbereich I)

W Niemczech już od około 100 lat obowiązuje ucznia uczęszczanie do (wcześniej) ośmioletniej, zaś obecnie dziewięcioletniej lub dziesięcioletniej szkoły o pełnym wymiarze godzin (Vollzeitschule). Rozwój szkolnictwa średniego tego typu był po roku 1945 zróżnicowany w Niemczech Zachodnich i w byłej NRD.

Szkolnictwo w Niemczech Zachodnich charakteryzuje się tym, że do szkoły średniej przechodzi się ze wspólnej szkoły podstawowej. Wcześniej do systemu tego należały tylko szkoły realne (Realschulen) oraz gimnazja. Nie obejmował on natomiast szkół, do których uczęszczało najwięcej dzieci, to znaczy Volksschulen i Berufsschulen (jako szkoły o ograniczonym wymiarze godzin). Obecnie do Sekundarbereich I należą wszystkie typy szkół od klasy 5 lub 7. Zmiana ta jest wynikiem przemian w obrębie wcześniejszej szkoły średniej Volksschule (Oberschule der früheren Volksschule). Szkoła ta (Hauptschule) stała się zatem instytucją o ambitniejszym programie kształcenia, do którego obok nauczania języka obcego należą również zajęcia o profilu naukowym (wissenschaftsorientierter Unterricht) we wszystkich przedmiotach. Każdy uczeń otrzymuje zatem wykształcenie średnie w szkołach nadbudowujących o zróżnicowanych wymaganiach (Anforderungen) i różnej długości ścieżkach kształcenia.

W szkolnictwie NRD system szkolnictwa podzielonego (gegliedertes Schulsystem) został w roku 1946 zastąpiony szkołą jednorodną (Einheitsschule). Po roku 1959 ta ośmioletnia obowiązkowa szkoła została przekształcona w POS (patrz szkic dotyczący szkolnictwa podstawowego). Z początkiem roku szkolnego 1991/1992 POS został w landach wschodnich zniesiony i w jego miejsce zostało wprowadzone kształcenie w szkołach realizujących kolejne etapy edukacji (gegliedertes System).

Szkolnictwo średnie drugiego stopnia (Sekundarbereich II)

Szkolnictwo to obejmuje z jednej strony szkoły ogólnokształcące, z drugiej zaś szkoły zawodowe oraz ścieżki kształcenia zawierające elementy obydwu systemów.

Większość uczniów w Niemczech decyduje się na szkołę zawodową. Co roku zaczyna naukę w systemie dwutorowym około 600 000 uczniów, co daje 2/3 absolwentów szkół ogólnokształcących. Około 32% uczniów ma po zakończeniu Sekundarbereich I ukończoną szkołę powszechną (Hauptschulabschluss), co daje im pierwsze świadectwo ogólnokształcące (erster allgemein bildender Abschluss), a około 37 % małą maturę (Mittlerer Schulabschluss).

Od 1998 roku wśród uczniów kształcących się w systemie dwutorowym zaznacza się tendencja spadkowa, w roku 2001 było ich 14,5 %.

Aby zapewnić atrakcyjność i wysoką jakość oferty kształcenia w szkołach zawodowych i w zakładzie pracy, szkolnictwo dwutorowe dopasowuje ciągle treści kształcenia do wymogów zatrudnienia (Beschäftigungssystem) poprzez uaktualnienie listy uznanych przez państwo zawodów, w których uczeń może się kształcić. Szkoły uczące zawodu (Berufsschulen) są coraz częściej przekształcane w regionalne centra kształcenia (regionale Bildungszentren), których zadaniem jest ułatwienie dostępu do informacji zawodowych i poradnictwa zawodowego (Informations- und Beratungsangebote) w ramach kształcenia ustawicznego (das Lebenslange Lernen).

Należy tutaj również podkreślić, że w roku 1972 reformie podległa także Gymnasiale Oberstufe. Główną ideą tej reformy było dążenie, aby ucznia kształcić do samodzielnego uczenia się i wspomagać jego rozwój osobisty.

W ostatnich latach nasila się tendencja do równego traktowania (Gleichwertigkeit) szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego. W szkolnictwie NRD kontynuacją POS (Polytechnische Oberschule) był tzw. stopień przygotowujący do matury (Abiturstufe), która w różny sposób przygotowywała do wyższych studiów.

Do głównych ścieżek kształcenia w Abiturstufe należała rozszerzona szkoła średnia (Erweiterte Oberschule), tzw. EOS, która prowadziła do uzyskania matury uprawniającej do podjęcia studiów w szkole wyższej (Hochschulreife). EOS zaczęła się najpierw w klasie 9, obejmowała jednak od roku 1985 tylko klasy 11 i 12.

W szkolnictwie zawodowym uzyskanie matury (Hochschulreife) było możliwe dzięki ukończeniu trzyletniej maturalnej szkoły zawodowej (dreijährige Berufsausbildung mit Abitur).

Szkolnictwo wyższe

Szkolnictwo wyższe obejmuje w zasadzie różne typy szkół wyższych oraz niektóre inne instytucje funkcjonujące poza tym systemem. W niektórych landach istnieją Berufsakademien (zawodowe szkoły wyższe), które stanowią rozwiązanie alternatywne dla szkolnictwa wyższego kształcącego zawodowo (berufsqualifizierende Bildungsgänge an Hochschulen) dla tych absolwentów Sekundarstufe II, którzy otrzymali uprawnienia do podjęcia studiów wyższych (Hochschulzugangsberechtigung).

Rys historyczny

Niemiecki system szkolnictwa wyższego kształtują rozmaite normy prawne (Grundsätze), które początkami swoimi sięgają początków XIX wieku., zwłaszcza działalności Wilhelma von Humboldta. Cechą tego rodzaju szkół jest pewna autonomia przy równoczesnej opiece państwa. Gwarantują one jedność nauki i procesów badawczych (Einheit von Lehre und Forschung). W czasach narodowo-socjalistycznych zasady te zostały zawieszane, ale po roku 1949 obowiązywały w RFN ponownie.

Zgodnie z zasadą kulturowej samodzielności odbudowa szkolnictwa wyższego pozostawała w gestii landów, zaś federacja państw (Bund) nie miała na nie we wczesnej fazie żadnego wpływu. Regulowały to odpowiednie przepisy dotyczące polityki państwa wobec szkół wyższych.

Od połowy lat 50. liczba studiujących znacznie wzrosła i w latach 60. nadal wzrastała, co było bezpośrednim skutkiem otwartej narodowej dyskusji dotyczącej zagrażającego państwu braku pracowników naukowych (Akademikermangel) i żądania zniesienia różnic socjalnych i regionalnych. Polityczną odpowiedzią na te potrzeby była rozbudowa istniejących już uniwersytetów i zakładanie dalszych. Istotne wytyczne dała ukonstytuowana w roku 1957 Rada Naukowa (Wissenschaftsrat), dzięki której federacja (Bund) i poszczególne kraje związkowe nawiązały ze sobą współpracę w zakresie kooperacji państwa i instytucji naukowych (Staat und Wissenschaft).

Zintensyfikowane od roku 1970 zakładanie wyższych szkół zawodowych (Fachhochschulen) działających jako samodzielne szkoły wyższe było znaczącym krokiem na drodze jakościowej i ilościowej rozbudowy szkolnictwa wyższego w Niemczech. Natomiast inne nowo powstałe szkoły wyższe (Gesamthochschulen, Fernuniversität, Hochschulen der Bundeswehr) miały ze względu na małą ich liczbę znaczenie marginalne.

Gwałtowny rozwój szkolnictwa wyższego spowodował, że zasadne się stało centralne planowanie szkolnictwa na poziomie całego kraju. Równocześnie zapotrzebowanie na środki finansowe niezbędne do rozbudowy szkół zaczęło przekraczać w sposób znaczny możliwości poszczególnych landów. Doprowadziło to do

zwiększonego udziału państwa w podejmowanych przedsięwzięciach (Hochschulpolitische Aufgaben).

W roku 1969 zmienił się zapis w Konstytucji (R I). Zgodnie z artykułem 91a i 91b rozbudowa szkolnictwa wyższego, jak również powoływanie do życia nowych placówek, w tym klinik uniwersyteckich, stało się zadaniem wspólnym (Gemeinschaftsaufgaben) federacji i landów. Dotyczy to również planowania kształcenia (Bildungsplanung) i rozwoju badań (Forschungsforderung).

Równocześnie federacja otrzymała prawo do wydawania ramowych przepisów prawnych (Rahmenvorschriften) dotyczących ogólnych zasad obowiązujących w szkolnictwie wyższym (Grundsätze des Hochschulwesens).

W latach 60. i 70. ubiegłego wieku odbyła się w Niemczech debata nad reformą szkolnictwa. Dotyczyła ona m.in. organizacji studiów (Strukturierung des Grund- und Hauptstudiums, Zwischenprüfungen, Studienzeitbegrenzung, Praxisbezug itd.), Hochschulverfassung (dotycząca uczestnictwa studentów i młodszych pracowników naukowych w zarządzaniu uczelnią (Hochschulselbstverwaltung), dostępu do studiów (Hochschulzugang) i dopuszczenia do podjęcia studiów na kierunkach o ograniczonej liczbie miejsc (Studiengänge mit begrenzter Kapazität).

Ustawa Ramowa o Szkołach Wyższych (Hochschulrahmengesetz) z roku 1976 położyła w zasadzie kres dyskusji na temat szkolnictwa wyższego.

Od lat 70. zwiększało się zapotrzebowanie na miejsca do studiowania. Liczba studiujących wzrosła w Niemczech Zachodnich z 510 000 w roku 1970 do prawie 1,9 miliona w roku 2001. Doprowadziło to do utrudnienia warunków studiowania, ponieważ uczelnie nie były ani kadrowo ani finansowo przygotowane na taki boom.

Alternatywnym typem uczelni stały się powołane do życia w 1974 roku, najpierw w Baden-Wurtemberg, akademie zawodowe (Berufsakademien), które kształcą studentów w systemie dwutorowym (duales System), oferowały połączenie kształcenia praktycznego i teoretycznego przeniesionego na poziom szkolnictwa wyższego.

Od lat 90. ukończenie Berufsakademie w Baden-Wurtemberg, Berlinie i Sachsen jest równoznaczne z uzyskaniem dyplomu wyższej szkoły (Abschluss des tertiären Bereichs), uznawanego przez UE (Hochschuldiplomrichtlinie).

Rozwój szkolnictwa wyższego w byłej NRD podlegał innym prawom (andere Rahmenbedingungen). Był to centralnie regulowany jednolity system (zentral gelenkte Einheitskonzeption) pozostający w służbie ideologii marksistowsko-leninowskiej i związany z gospodarką planową (planwirtschaftliche Vorgaben) i służący tak zwanemu kształceniu kadr (Bedarf an Kadern). Nie doszło tu nigdy do ekspansywnego rozwoju szkolnictwa wyższego. Liczba studiujących osiągnęła punkt szczytowy w roku 1972.

W pierwszych latach powojennych powołano do życia tzw. Arbeiter- und Bauernfakultäten, tzn. szkoły dla robotników i rolników, gdzie można było kształcić się również w ramach studiów zaocznych.

Po rewolucji w NRD (tzw. Friedliche Revolution) w roku 1989, jeszcze przed oficjalnym połączeniem się obydwóch państw niemieckich, zostały podjęte próby reform w szkolnictwie wyższym. Dotyczyły one odpowiedzialności nowych krajów związkowych za szkolnictwo wyższe, przywrócenia (Wiederherstellung) autonomii szkół wyższych, wolności nauki, odnowy ideologicznie naznaczonych kierunków studiów (Ideologisch belasteter Fachbereiche) oraz otwarcia szkół wyższych.

Wissenschaftsrat otrzymał w ramach Einigungsvertrag zadanie zaopiniowania (begutachten) pozauniwersyteckich badań (Forschung) i wypracowania wytycznych do przeorganizowania szkolnictwa wyższego (Neuordnung der Hochschullandschaft). Efektem było skasowanie szkół wyższych lub ich wcielenie do uniwersytetów. W dziedzinie prawa, gospodarki i socjologii (Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) zostały powołane do życia nowe kierunki studiów, założono również wyższe szkoły zawodowe, jako instytucje edukacyjne nowego typu (neuer Hochschultyp).

W ramach odnawiania kadr zostali powołani nowi nauczyciele uniwersyteccy, stworzono również nowe warunki do kształcenia przyszłych kadr naukowych. Równocześnie w szkołach wyższych skasowano około 1/3 stanowisk.

Od początku lat 90. w związku z niedoinwestowaniem szkół wyższych oraz brakami kadrowymi pojawiają się tendencje do podjęcia reform szkolnictwa na obszarze całych Niemiec. Celem tej reformy stało się umożliwienie wprowadzenia konkurencyjności i zróżnicowania kształcenia poprzez zmianę regulacji prawnych,

durch Leistungsorientierung i stworzenie nowych warunków kształcenia (Leistungsanreize). Jej istotą jest również umocnienie niemieckich uczelni na międzynarodowym rynku szkolnictwa (internationale Wettbewerbfähigkeit).

Aby urzeczywistnić te cele, podejmowana jest reforma struktury studiów i wewnętrznej ich organizacji, np. poprzez ponowne zbadanie zasadności czasu trwania studiów (Überprüfung von Regelstudienzeiten), poprawę wyników egzaminacyjnych połączoną z polepszeniem warunków nauczania, oddzielenie studiów przygotowujących do zawodu i poprawę kwalifikacji przyszłych kadr naukowych.

Wyższe szkoły zawodowe mają zostać rozbudowane, a ich atrakcyjność zwiększona poprzez np. transfer technologii.

Wydajność (Leistungsfähigkeit) uczelni ma wzrosnąć dzięki zwiększeniu odpowiedzialności własnej (Eigenverantwortung), kształceniu profilowanemu oraz konkurencyjności kształcenia.

Zmiany w Hochschulrahmengesetz des Bundes z roku 1998 i 2002 stworzyły uczelniom większą możliwość działania (Handlungsspielraum) w zakresie reformowania reguł własnego funkcjonowania. Większość krajów związkowych podjęła już te czynności.

ROZDZIAŁ PIĄTY

SZKOLNICTWO NIEPUBLICZNE, EDUKACJA ALTERNATYWNA: ANALIZA PORÓWNAWCZA

W dziejowym rozwoju ludzkości rola wychowania staje się coraz większa w miarę tego, jak coraz bardziej rośnie i rozwija się cywilizacja.

Bogdan Suchodolski

1. Pojęcie, koncepcje i zasady kształcenia alternatywnego

Pojęcie edukacji alternatywnej pojawiło się wraz z rozwojem nowoczesnego, demokratycznego systemu społecznego, którego obywatele zrzeszając się w rozmaite organizacje pozarządowe — takie jak kluby, fundacje, stowarzyszenia — wykazują własną inicjatywę w różnych dziedzinach życia, między innymi w sektorze oświaty. Pomiedzy rozwojem społeczeństwa obywatelskiego a rozwojem oświaty zachodzi bowiem ścisły związek, polegający na działaniu specyficznego rodzaju sprzężenia zwrotnego. Społeczeństwo obywatelskie wymaga mianowicie dla swego właściwego funkcjonowania przede wszystkim obywatelskiej kultury politycznej, przejawiającej się w gotowości do dialogu i umiejętności jego prowadzenia, szacunku dla prawa i pracy oraz umiejętności poszukiwania i znajdowania konsensusu¹.

Warunkiem rozwoju społeczeństwa obywatelskiego o powyższych cechach jest zarazem sprawnie działająca, otwarta i wolna edukacja, zapewniająca właściwe kształtowanie kultury obywatelskiej².

¹ A. Siciński: *Społeczeństwo informacyjne — społeczeństwo obywatelskie*. Forum Inicjatyw Oświatowych, Warszawa 1996.

² J. Szacki: *Ani książkę ani kupiec: obywatel*. Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Warszawa 1997.

Liczba pozarządowych organizacji oświatowych szybko w Polsce wzrasta, lecz jest ich wciąż zbyt mało w stosunku do faktycznych potrzeb będących reakcją na poważny kryzys państwowej edukacji i wychowania, który nasilił się u schyłku XX wieku. Objawia się on niedoskonałością działań dydaktyczno-wychowawczych, postępującą degradacją moralną młodzieży, spadkiem zainteresowania wiedzą i samokształceniem oraz wzrostem zachowań agresywnych i przestępczych. Te niepokojące zjawiska, będące ubocznym skutkiem przeobrażeń społecznych i kulturowych, są niewątpliwie związane z mankamentami współczesnego szkolnictwa³. Zarzuca się mu bowiem, najogólniej rzecz ujmując, dysharmonię między efektami pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w szkole i przez szkołę a potrzebami współczesnego społeczeństwa, w tym rosnącego popytu na ludzi przygotowanych do życia w ustawicznie zmieniających się warunkach i równocześnie zdolnych do racjonalnego przekształcania owych warunków w procesie postępu cywilizacyjno-kulturowego. Usunięciu, a przynajmniej złagodzeniu tej dysharmonii służyć ma stałe ulepszanie systemu oświaty, przede wszystkim konsekwentna modernizacja treści i metod kształcenia⁴.

W odpowiedzi na wyzwania stawiane szkole przez dynamiczny rozwój techniki, informatyki, elektroniki, przekazu informacji, pojawiły się działania w postaci alternatywnych, spontanicznych ruchów zorientowanych na humanizację i emancypację jednostki, mieszczących się w pojęciu edukacji alternatywnej.

Należy przy tym zwrócić uwagę na sam przymiotnik „alternatywny”, który oznacza tyle, co wybieralny z dwóch przeciwstawnych rzeczy, dopuszczający możliwość wyboru jednego z dwóch warunków, i dalej — w odniesieniu do stylu życia, modelu kultury, sztuki itp. — tyle, co niekonwencjonalny, mniej zinstytucjonalizowany, często będący w harmonii z naturą⁵. *Słownik wyrazów obcych* dodatkowo podaje, że alternatywny oznacza: „odmienny od tego, co tradycyjne i oficjalnie uznane, stanowiące wobec tego kontrpropozycję”⁶. W interesującym nas aspekcie, dotyczącym typu szkoły i edukacji w ogóle, sugeruje to następujące, opozycyjne

³ B. Sack, K. Wolińska: *Poczucie podmiotowości uczniów niepublicznych szkół średnich*. Edukacyjne Dyskursy 15. 01. 2002 <http://ip.univ.szczecin.pl>.

⁴ Cz. Kupisiewicz: *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*. ŻAK, Warszawa 1994.

⁵ B. Dunaj: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Wyd. Wilga, Warszawa 2000.

⁶ M. Bańka. (red.) *Słownik wyrazów obcych*. PWN, Warszawa 2004, s. 33.

zestawienia: publiczna–niepubliczna, tradycyjna–innowacyjna, adaptacyjna–emancypacyjna, religijna–świecka, autorytarna–antyautorytarna, dyrektywna–niedyrektywna, pedagogika–antypedagogika.

Zgodnie z ustaleniami słownikowo-leksykalnymi, określenie „edukacja alternatywna” sugeruje zatem przede wszystkim taki typ kształcenia czy wychowania, który jest w szczególności sposób odmienny od powszechnie oferowanego przez instytucje oświatowe⁷; i podobnie — uściślając powyższe znaczenie — rzecz się ma z terminem „wychowanie alternatywne”, oznaczającym nowe modele szkół, nowe projekty wychowawcze i inne współczesne rozwiązania oświatowe, którym przypisuje się cechy nowoczesności oraz innowacyjności⁸. Stąd też szkoły takie nazywa się prywatnymi, innowacyjnymi, doświadczalnymi, niezależnymi, eksperymentalnymi czy szkołami reform. Ponadto w międzynarodowym słowniku UNESCO znaleźć można określenie, że „alternative education” to pewien ruch lub typ kształcenia, który oferuje alternatywne wobec tradycyjnego podejście, odrzucając tym samym koncepcje kształcenia formalnego⁹.

Powyższe definicje zarysowują podstawowe wyznaczniki funkcjonowania szkół w ramach koncepcji edukacji alternatywnej i choć jest to termin wieloznaczny, używany w odniesieniu do różnych propozycji kształcenia, to mają one jednak przynajmniej jedną wspólną cechę — mianowicie znajdują się w opozycji do istniejących, powszechnie przyjmowanych zasad i metod edukacyjnych.

Źródeł tej alternatywnej, nowej myśli pedagogicznej należy szukać w pedagogice i filozofii Rousseau (twórcy koncepcji wychowania naturalnego), w antropologii pedagogicznej Johanna Pestalozziego, w działalności reformatorki Ellen Key, prekursorki edukacji do wolności Marii Montessori, a także u Owidiusza Declory’ego, Edwarda Ciaperde, Johna Dewey’a, Celestyna Freineta, Rudolfa Steinera czy wreszcie Janusza Korczaka, którzy w swoich koncepcjach na plan pierwszy wysunęli podmiotowość wychowanka, jego indywidualne potrzeby i zainteresowania.

⁷ B. Śliwerski: *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Impuls, Kraków 1995, s. 207.

⁸ W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa 1984.

⁹ B. Śliwerski: *Pedagogika alternatywna...*, s. 207.

Współczesna myśl pedagogiczna nie jest jednak systemem uporządkowanym według jakiejś jednej, dominującej myśli przewodniej, pełno w niej natomiast zamętu i kontrastów, kategoryzacji i klasyfikacji przyjmowanych przez jedną grupę teoretyków i praktyków szkoły, a zarazem odrzucanych przez inną. W tej sytuacji trudno o jednoznaczną systematyzację nurtów pedagogiki alternatywnej — co zresztą przyznają chętnie sami jej badacze¹⁰. Stąd poniższe rozważania będą opierały się głównie na klasyfikacji i ustaleniach zaproponowanych przez Stanisława Wołoszyna jako najbardziej reprezentatywnego przedstawiciela tego zagadnienia w literaturze polskiej¹¹.

Spośród całej gamy nurtów pedagogicznych o nastawieniu emancypacyjnym a zarazem humanistycznym najbardziej inspirujący wpływ na ewolucję myśli pedagogicznej wywiera dziś pedagogika humanistyczna, której podstawę stanowią idee szeroko rozumianego humanizmu oraz pedagogika kultury (nazywana przez innych pedagogiką personalistyczną).

Pedagogika humanistyczna jest nurtem opowiadającym się „po stronie dziecka”, jego podmiotowego traktowania i prawa do indywidualnego i szczęśliwego rozwoju. Do należących tu koncepcji zalicza się popularną pedagogikę i praktykę wychowawczą M. Montessori (1870–1952), która w początkach stulecia reformowała wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym. Podobnie nie ustaje zainteresowanie technikami edukacyjnymi C. Freineta. Do pedagogiki humanistycznej zaliczyć trzeba również przeżywający obecnie renesans ruch tzw. wolnych szkół waldorfskich (wolnych od wszelkiej indoktrynacji światopoglądowych), opartych na poglądach Rudolfa Steinera.

Antropozofia Steinera poszukiwała wiedzy o własnym, duchowym „ja” i o ukrytych w nim siłach i potencji rozwojowej. Jego koncepcję najkrócej wyraża hasło „wychowanie do wolności”, wolność zaś kojarzona jest przez niego z procesem myślenia. Oddziaływanie myślenia łączy bowiem wewnętrzny świat myśli ze światem zewnętrznym, a powstające w naszym umyśle idee są jedynie produktem owe-

¹⁰ R. Leppert: *Alternatywność jako „pulsująca” kategoria pedagogiczna i edukacyjna*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Red. B. Śliwerski. Impuls, Kraków 2001, s. 147–148.

¹¹ S. Wołoszyn: *Nauki o wychowniu w Polsce XX wieku. Próba systematycznego zarysu na tle powszechnym*. Wyd. II poszerzone. Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998.

go procesu. Zatem dla wiedzy i zrozumienia najistotniejsze jest właśnie czyste myślenie, będące wyrazem ludzkiej wolności¹².

Odradzającą się odmianą współczesnej pedagogiki humanistycznej jest także żywy ruch „pedagogiki dialogu”, nawiązujący do filozofii Martina Bubera i wspierany przez filozofa dialogu — Emmanuela Levinasa. Pedagogika ta traktuje wychowanie jako spotkanie dwóch podmiotów — nauczyciela i ucznia, w którym kategorią scalającą jest dialog wychowawczy, nastawiony na wzajemne zrozumienie, zbliżenie i współdziałanie¹³.

Znamiennym rysem ostatnich dziesięcioleci XX wieku jest z kolei nowa fala alternatywnych koncepcji psychologii humanistycznej, które można traktować jako specyficzne rozwinięcie tej ostatniej. Wiąże się ona na ogół z radykalnymi ruchami krytyki współczesnej i jest protestem skierowanym przeciwko przerostom technicyzowanej cywilizacji manipulującej osobą ludzką w imię wrodzonej człowiekowi potrzeby podmiotowej „samorealizacji”¹⁴.

Jedną z najgłośniejszych i najpopularniejszych ostatnio koncepcji tego typu stanowi antypedagogika. Jest to radykalny ruch, który rozwinął się w Zachodniej Europie (głównie w Niemczech, w latach 70. ubiegłego wieku), a głównymi jego przedstawicielami są C. Bereiter i A. Miller. Nurt ten obnaża i obala fałszywe mity i wyobrażenia biernie przejmowane z pokolenia na pokolenie i będące owocem autorytaryzmu i przymusu w wychowaniu. Zgodnie z tym poglądem, wychowanie oparte na przedmiotowym traktowaniu wychowanka nie jest uprawnione, bo narzuca dziecku gotowy, „cudzy” system wartości. Dlatego ogólną formułą antypedagogiki jest zasada: „wspierać, a nie wychowywać”. Domaga się ona traktowania dziecka jako instytucji samej dla siebie, a zatem przyznania mu prawa do całkowitego decydowania i stanowienia o własnym rozwoju¹⁵.

Natomiast wszystkie poglądy pedagogiczne, które jednoznacznie podkreślają autonomię, godność i racjonalność każdej osoby, zaliczyć można do nurtu personalistycznego (pedagogika kulturowa). Należą do niego na przykład: pedagogika ra-

¹² A. Sajdak: *Wychowanie do wolności. Antropozoficzna wizja Rudolfa Steinera*. W: *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*. Red. J. Danilewska. Wyd. UJ, Kraków 2001, s. 83–95.

¹³ S. Wołoszyn: *Nauki o wychowniu w Polsce...*, s. 127.

¹⁴ Tamże, s. 124 i nast.

¹⁵ M. Feiner: *Ku nowym sposobom myślenia*. Edukacja, Warszawa 1995, s. 15.

dykalnego humanizmu Ericha Fromma, pedagogika niedyrektywna Carla Rogersa, pedagogika antyautorytarna Thomasa Gordona lub Aleksandra Sutherlanda Neilla, pedagogika serca Marii Łopatkowej czy pedagogika fenomenologiczna Stanisława Rucińskiego¹⁶.

Pedagogika personalistyczna dąży do umieszczenia osoby w centrum wszelkich wysiłków edukacyjnych (zarówno teoretycznych, jak też praktycznych), zmierzając przede wszystkim do kreatywnego rozwoju potencjału osobowościowego w procesie wychowania do wolności oraz podkreślając konieczność uwzględniania zależności systemu edukacyjnego od stopnia demokratyzacji życia społecznego¹⁷. Sprzeciwia się ona przy tym zwolennikom pajdocentryzmu, w tym również tym przedstawicielom pedagogiki humanistycznej, którzy nadmiernie akcentują aktualne potrzeby dziecka. Tymczasem w prawdziwie nowym wychowaniu nie chodzi o przytakiwanie żądaniom dzieci i spełnianie ich potrzeb; centrum takiego wychowania stanowi bowiem nie tyle dziecko, jako istota dana i już ukończona, lecz osobowość człowieka, jako zadana i w dziecku dopiero się budząca. Ponadto nurt personalistyczny mocno akcentuje indywidualizację kształcenia, zgodnie z którą każdy uczeń może korzystać z wielu zróżnicowanych sposobów pracy (głównie dzięki rozluźnieniu systemu klasowo-lekcyjnego), umożliwiającym mu dostosowanie tempa, zakresu, poziomu zdobywanej wiedzy do własnych uzdolnień, zainteresowań i potrzeb poznawczych. W praktyce polega to na stosowaniu nauczania dwupoziomowego, czyli stawiania pytań i problemów o różnym stopniu złożoności i trudności oraz na organizowaniu lekcji pod kątem pracy grupowej i dzieleniu zespołów klasowych na grupy ćwiczeniowe zgodnie z poziomem wiedzy, umiejętności i zainteresowań uczniów¹⁸.

Inni autorzy podkreślają z kolei, że zgodnie z założeniami szkoły alternatywnej jej cechą konstytutywną ma być otwarcie na to, co postępowe i twórcze, co pobudza uczniów do samodzielnej działalności poznawczej, kształtuje ich zainteresowania, zaspokaja potrzeby, wdraża do samokształcenia, stymuluje grupowe formy

¹⁶ B. Śliwerski: *Personalizm swoistością edukacji autorskiej*. W: B. Śliwerski: *Edukacja autorska*. Impuls, Kraków 1997.

¹⁷ M. Nowak: *Ku nowej edukacji zorientowanej na osobę*. W: *Pedagogika alternatywna — dylematy teorii i praktyki*. Red. B. Śliwerski. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 38 i nast.

¹⁸ B. Sack, K. Wolińska: *Poczucie podmiotowości uczniów niepublicznych szkół średnich...*

pracy i tym samym sprzyja wszechstronnemu ich rozwojowi¹⁹. Celom tym służyć mają przede wszystkim częste i bezpośrednie kontakty z rzeczywistością przyrodniczą, społeczną i kulturową, łączenie nauki w szkole z nauką poza jej murami, wiązanie nauki z pracą, korzystanie z pomocy nauczycieli nieprofesjonalnych, a także rodziców²⁰.

Ponadto podstawą koncepcji szkół niepublicznych jest próba zerwania z funkcją odtwórczą szkoły — na rzecz autentycznej twórczości i mobilizowania aktywności własnej wychowanków. Dlatego też pierwsza grupa zadań szkół niepaństwowych koncentruje się wokół teorii zrywania z dotychczasową praktyką i modelem szkoły autorytarnej. Drugim ważnym zadaniem jest wychowanie demokratyczne, do którego należy kształtowanie osobowości wierzącej w siebie i zdolnej do formułowania krytycznych ocen. Natomiast trzecia grupa zadań realizowana przez szkołę dotyczy rozmaitych aspektów wychowania moralnego²¹.

Analizując dalej ogólną ideę edukacji alternatywnej, podkreślić trzeba, że w porównaniu z tradycyjnymi strukturami szkolnymi, szkolnictwo niepubliczne jest bardziej samorządne oraz posiada większą autonomię wyrażającą się w rozstrzyganiu i rozwiązywaniu wewnętrznych problemów na podstawie decyzji nauczycieli, uczniów i rodziców. W zakresie realizowanego w szkole programu nauczania posiada ono również zewnętrzną niezależność wobec decydentów oświatowych i administracji państwowej przez co wartość jego oferty dydaktycznej jest bardzo wysoka. Placówki niepubliczne to głównie szkoły z mało liczebnymi klasami, co umożliwia indywidualizację procesu kształcenia i wychowania oraz prowadzenie konsultacji, rozwijanie zainteresowań dzieci i młodzieży zgodnie z ich zdolnościami. Istnieje również większa możliwość doboru kadry nauczycielskiej zgodnie z potrzebami szkoły oraz efektywniejszego gospodarowania środkami finansowymi²².

¹⁹ *Szkoły alternatywne — założenia i egzemplifikacje*. Red. T. Lewowicki, J. Radziejewicz. Encyklopedia Pedagogiczna, Warszawa 1993, s. 784.

²⁰ Cz. Kupisiewicz: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa 1994, s. 45.

²¹ E. Iwańska, B. Sack: *Poziom aspiracji edukacyjno zawodowych uczniów średnich szkół niepublicznych*. Edukacyjne Dyskursy, 15. 12. 2001 <http://ip.univ.szczecin.pl>.

²² A. W. Maszke: *Edukacja alternatywna. Szanse i zagrożenia*. W: *Pedagogika alternatywna*. Red. B. Śliwowski. Impuls, Kraków 1995.

Nie sposób pominąć również faktu, że w nauczaniu alternatywnym zmienia się rola i zakres obowiązków nauczyciela. Ma on przede wszystkim za zadanie pobudzać ciekawość, inwencję, ekspresję, a także krytycyzm wychowanka. Natomiast w żadnym wypadku nie może spełniać roli dyspozytora poleceń i czekać na ich bierne wykonanie. Raporty o stanie oświaty wyraźnie formułują zarzut, że szkoły publiczne nie tylko nie rozwijają zdolności umysłowych ucznia, ale wręcz odwrotnie — zabijają inwencję w zakresie twórczego i krytycznego myślenia. Dlatego też wielu autorów teorii pedagogicznych zwraca szczególną uwagę na szanse indywidualizacji nauczania i wychowywania w szkołach niepublicznych polegające na stawianiu przed uczniami pytań i problemów o przeciętnym stopniu złożoności i trudności (kierowanych do całej klasy), a obok nich takich problemów, które podejmuje najlepszy lub zainteresowany przedmiotem uczniowie. Indywidualizacja taka zakłada również organizowanie lekcji pod kątem pracy grupowej z podziałem według wiedzy, umiejętności i zainteresowań uczniów.

Alternatywne szkolnictwo uwzględnia zatem stale rozwój nauki, techniki i kultury, aktualizuje i modernizuje programy nauczania, dostrzegając tym samym przemiany, jakie zachodzą w treściach pracy ludzkiej oraz w różnych zawodach i specjalnościach. W ten sposób staje się ono atrakcyjną ofertą kształtowania aspiracji edukacyjnych i zawodowych społeczeństwa. Programy nauczania w tych szkołach tworzone są na miarę możliwości, potrzeb i zainteresowań uczniów, stanowiąc zarazem odzwierciedlenie osobowości twórców danej szkoły²³.

Dla uporządkowania powyższych refleksji, a także ze względu na znaczny chaos pojęciowy, który zapanował zarówno wśród teoretyków, jak i praktyków szkoły w związku z pojawieniem się pluralistycznej oferty edukacyjnej szkół niepublicznych, zasadne będzie zestawienie najbardziej istotnych, charakterystycznych dla edukacji alternatywnej cech i zasad, które spełnia każdy z przynależnych do niej nurtów, a mianowicie:

- stanowi on określoną opozycję w stosunku do istniejących w danej rzeczywistości powszechnych rozwiązań,

²³ M. Feiner: *Ku nowym sposobom myślenia*. Edukacja, Warszawa 1995, s. 17.

- tworzy własny system krytyki, stosując na wszelkie sposoby zabiegi „demarkacyjne”, niszcząc kolejne tabu, obalając dotychczasowe mity, konwencje i fałszywe przesady,
- nie dysponuje żadnym „obiektywnym” kryterium przynależności, poza rozwiniętym wśród jego twórców czy animatorów poczuciem tożsamości (poprzez wytworzenie wspólnego kręgu wartości i określenie celu oraz utrzymanie minimalnych więzi organizacyjnych),
- bazą dla jego idealnych i praktycznych projektów jest demokracja, pluralizm, tolerancja i innowacyjność,
- jego geneza jest niezależna od uwarunkowań teoretycznych, politycznych, społecznych i gospodarczych,
- projekt edukacji alternatywnej zbliża jej twórców do określonej subkultury, a nawet ruchów kontrkulturowych,
- celem alternatywnych ofert edukacyjnych nie jest uczynienie z nich matrycy, modelu jedynie słusznych i wartościowych rozwiązań, obalenie systemu czy doprowadzenie do anarchii — z tego powodu edukacja alternatywna zaliczana jest w sensie ilościowym do rozwiązań „wyspowych”, „śladowych”, „marginalnych” czy „pogranicza”,
- życie ludzkie postrzegane jest w nim w perspektywie horyzontalnej, w której edukacja ma charakter antyinstytucjonalny i nie jest środkiem do osiągnięcia wartości instrumentalnych czy kontrybutywnych, lecz staje się celem samym w sobie,
- edukacja alternatywna bazuje na bezinteresowności, dialogu i prawie do samorealizacji, wolności i wyobraźni,
- zakłada zawsze wyzwolenie lub przejście od istniejącego stanu edukacji do wzbogacenia go o gruntownie inne jej wizje i projekty; nie chodzi tu o rekonstrukcję, lecz o dojście do czegoś, co jeszcze nie istnieje, do stanu otwartej możliwości,
- alternatywności decyduje poziom radykalności oferowanych przez nią przemian, pozwalający na rozpoznanie, czy aby nie stają się one jedynie okazją do kolejnej zmiany warty, do utrzymania *status quo*,

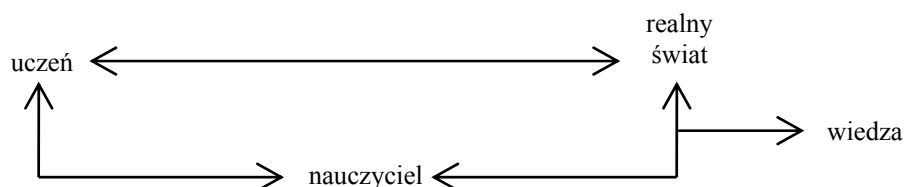
- alternatywna edukacja występuje w obronie zagrożonej suwerenności każdego jej podmiotu, w tym szczególnie dzieci i młodzieży, grup mniejszościowych i osób specjalnej troski,
- edukacja alternatywna rodzi się z odwagi działania dla idealnego świata i opozycji wobec adaptacyjnego przystosowania, toteż utożsamiana jest z obrazem doskonałego świata, pozytywnych rozwiązań (bez przemocy, bez zła) na zasadzie antytezy, popadając przez to w wielu wypadkach w samouwielbienie i nie dostrzeganie własnych patologii,
- jakość edukacji alternatywnej jest wypadkową propozycji twórców i oczekiwań odbiorców na tle ich potrzeb, zainteresowań i kompetencji²⁴.

Opierając się na powyższych, typowych uwarunkowaniach i cechach przypisanych edukacji alternatywnej realizującej hasła otwarcia, aktywności, wolności oraz twórczego, wielostronnego rozwoju samokształcącej się jednostki, można przytoczyć przykłady rzeczywistego ruchu szkół alternatywnych. Pozwoli to na ich lepsze odróżnienie od tych szkół prywatnych, jakie w rzeczywistości nie prowadzą nauczania alternatywnego, a których odmiennosc polega głównie na wyeliminowaniu z procesu dydaktycznego oraz struktur organizacyjnych błędów i mankamentów obecnych w szkole państwowej. Błędy te wywołują frustrację uczniów i niezadowolenie rodziców — związane są przede wszystkim z niską skutecznością oddziaływań szkolnictwa państwowego, szczególnie w sferze wychowania (np. wzrost agresywności, przestępczości, uzależnień, ignorowanie przepisów prawa).

Przy takim rozumieniu swoich zadań, szkoły niepubliczne stały się niejako „antidotum dla niedoskonałości działań szkolnictwa publicznego i są wyrazem niezadowolenia społecznego i braku poparcia dla tego sektora”²⁵. Tymczasem rzeczywista edukacja alternatywna proponuje zmianę dotychczas funkcjonującego modelu pracy dydaktyczno-wychowawczej (wiedza → program nauczania → nauczyciel → uczeń), na następujący:

²⁴ B. Śliwerski: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Impuls, Kraków 1992, s. 9–10, op. cit.

²⁵ B. Sack, K. Wolińska: *Poczucie podmiotowości uczniów niepublicznych szkół średnich*. Inst. Ped. U.Sz. 15. 01. 2002 — <http://belfer.univ.szczecin.pl>.



Zgodnie zatem z tym nowym modelem proponuje się zmianę roli podstawowego podmiotu procesu nauczania — ucznia — wobec rzeczywistości, w której on żyje. Ma to być kontakt bezpośredni i szeroki, dostępny przez poznanie bezpośrednie i przez nauczyciela odgrywającego rolę operatora metod i treści oraz znawcy potrzeb i zainteresowań swoich wychowanków²⁶.

Kończąc ten krótki zarys koncepcji i zasad edukacji alternatywnej realizowanej w ramach szkolnictwa niepublicznego, można na marginesie zaznaczyć, że w Polsce powoli mija już czas, w którym z inspirującą rolą nowych sposobów myślenia w nauczaniu wiązało się nadzieję na poprawę poziomu pracy szkół. Zaczyna się natomiast nowy trudniejszy okres rozwoju szkolnictwa niepublicznego w naszym kraju, polegający na doskonaleniu własnego wizerunku oraz korygowaniu błędów popełnianych w pierwszym etapie działalności.

2. Europejskie tradycje rozwoju edukacji alternatywnej i jej miejsce w nowoczesnym społeczeństwie obywatelskim

Badania nad światową historią edukacji wskazują, że od lat łączono ją z funkcjonowaniem systemu państwowego, który najczęściej wyznaczał zadania, funkcje i priorytety, jakie edukacja winna pełnić wobec społeczeństwa. Efekty tych poczynań w różnych krajach były rozmaite — zależne od panujących w nich stosunków społecznych, politycznych i ekonomicznych. Tym samym szkołę jako przejaw zinstytucjonalizowanej formy kształcenia osadzono w mocnych realiach społeczno-ekonomicznych, narzucając jej w konsekwencji zakres i kierunki proponowanych przekształceń oraz wizje reform, jakim miałyby się poddać.

Europejskie systemy totalitarne XX wieku uwiaryściły, jak dalece system polityczny jest w stanie podporządkować sobie edukację jednostki i społeczeństwa. Na przykładzie niektórych państw europejskich zauważyć można, że od prawie

²⁶ Cz. Kupisiewicz: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa 1994, s. 44–45.

dwóch stuleci dominuje szkolnictwo państwowe (finansowane z budżetu państwa), zapewniające realizację obowiązku szkolnego i wytyczające treści nauczania, cele wychowania, ustrój i politykę oświatową. Zauważa się jednak, że niezależnie od zachodzących w dziejach poszczególnych narodów transformacji ustrojowych, społecznych czy kulturowych, szkolnictwo prywatne ma jednak w każdym z tych krajów swój odrębny udział, uwarunkowany wielorakimi czynnikami historycznymi, społecznymi, gospodarczymi czy religijnymi²⁷.

Z danych statystycznych wynika na przykład, że w Hiszpanii do szkół prywatnych uczęszcza ponad 40% uczniów, w Niemczech i Szwajcarii 6%, w Skandynawii i Danii 9%, we Francji 19%, a w Holandii ponad 70%²⁸. Szkolnictwo prywatne w Anglii i Walii obejmowało w 1989 roku 29% młodzieży szkolnej. Specyfika angielskiego systemu opiera się na wielowiekowej tradycji oraz różnorodnych rozwiązaniach organizacyjnych i finansowych. Szkoły hrabstwa obejmują na przykład 78% młodzieży, szkoły wolne, prywatne — 22%, szkoły niezależne, elitarne — 7%. Szkoły te kształciły w 1987 roku ponad 500 tys. dzieci²⁹. W Polsce wielkość ta zawiera się natomiast w przedziale 2–4%.

Powyższe dane sugerują, że idea oświaty niepaństwowej zakorzeniła się w europejskich systemach edukacyjnych i jest popierana przez tę część społeczeństwa, która chce inwestować w swoje dzieci, gdyż jest świadoma znaczenia wszechstronnego, gruntownego wykształcenia oraz umiejętności przystających do złożonej rzeczywistości społecznej.

Odmienne sposoby realizacji założeń alternatywnego typu nauczania związane są natomiast przede wszystkim z kontekstem polityczno-gospodarczym i rozwojem społecznym kraju, w którym ono powstaje, a ponadto z osobowością i preferowanymi poglądami filozoficzno-pedagogicznymi jednostki lub zespołu, który jest jego autorem.

Stąd na przykład w amerykańskiej wersji nauczania alternatywnego przesuwa się aktywność poznawczą poza szkołę — do zakładów pracy, instytutów, szpitali

²⁷ W. Rabczuk: *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*. WSiP, Warszawa 1992. Zob. też L. Chmaj: *Prądy i kierunki w pedagogice XX w.* PZWS, Warszawa 1962.

²⁸ W. Przyborska: *Dane Departamentu Kształcenia Ogólnego MENiS*.

²⁹ G. Walford: *Privatization and Privilege in Education*. Routledge, Londyn New York 1990.

itp., natomiast tradycyjna rola klas zastępowana jest przez ośrodki uczenia się materiałów dydaktycznych, rozwijania zainteresowań, intensywnego nauczania dla uczniów opóźnionych lub przez pracownie specjalistyczne — za przykład posłużyć tu może Ośrodek Nauczania Otwartego w Santa Monica, Ośrodek Rozwoju Rodziny w Ohio, Szkoła Hancocka, Ośrodek Poradnictwa Zawodowego w Cleveland czy Park Edukacyjny w Syracuse.

Te specyficzne centra oświatowe zaspakajają wielorakie potrzeby edukacyjne, proponując różnotematyczne programy o interdyscyplinarnym charakterze. Obok nauczycieli o najwyższych kwalifikacjach uczą w nich specjaliści niebędący nauczycielami, a nawet rodzice. Z ich oferty korzystają uczniowie w różnym wieku i o różnym statusie społecznym, a ich mocną stroną jest umożliwienie nabycia umiejętności samodzielnego uczenia się z różnych źródeł oraz zdolności rozwiązywania problemów poprzez stałe uczenie się indywidualne i grupowe. Nie posiadają one natomiast usystematyzowanej, bazowej wiedzy przedmiotowej³⁰.

W Europie działają podobne centra edukacji alternatywnej, odwołujące się do idei Antoniego Makarenki i Celestyna Freinerta. Warto również przywołać najbardziej znany ośrodek Trind w Danii (oprócz niego funkcjonuje jeszcze sto innych), w którym działają: uniwersytet wędrujący, seminarium nauczycielskie, szkoła-internat dla młodzieży pracującej (Efterskola), wolna szkoła. Obowiązuje tu łączenie nauki z pracą, panuje rygorystyczne przestrzeganie (także przez nauczycieli) ustalonych zasad dyscypliny, grupowy tryb życia i podejmowania decyzji, przygotowanie do uczenia się przez całe życie, staranne wykonywanie pracy, myślenie perspektywiczne, a także zupełny brak tradycyjnych ocen.

Zwyczajem są także czwartkowe egzaminy otwarte, podczas których społeczność ośrodka może wykazać się takimi umiejętnościami, jakie są coraz bardziej cennie wśród pracodawców duńskich³¹. Należy dodać, że ośrodka w Trind, tak samo zresztą, jak innych placówek alternatywnych, nie omija krytyka i zarzuty ze strony zwolenników szkoły tradycyjnej. Nie mogą oni jednak negować dość istotnego faktu, że alternatywne rozwiązania są skuteczne wobec problemów, których konwen-

³⁰ Tamże, s. 48–51.

³¹ *Trind-Schulen in Daenemark*. Red. H. F. Rathenow, N. M. Weber. Techn Univ Berlin, Berlin 1981, s. 32. Cyt. za: Cz. Kupisiewicz: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa 1985, s. 58–59.

cyjona szkoła nie potrafi rozwiązać. Za wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej owo seminarium nauczycielskie uzyskało zresztą uprawnienia szkoły publicznej.

Nową formułę znanych wcześniej rozwiązań alternatywnych zawiera także koncepcja zachodniemiecka, której twórcy podjęli próbę eliminacji popełnianych błędów we wcześniejszych próbach tworzenia ośrodków tego typu nauczania. Twierdzą oni przede wszystkim, że nie należy stosować rozwiązań skrajnych, a także zachować równowagę między odrzuceniem konwencjonalnych metod i sposobów organizacji nauczania (system klasowy, nauczanie przedmiotowe) a stosowaniem nowego typu nauczania ponadprzedmiotowego (poza murami szkoły i ramami lekcyjnymi). Dobrana tematyka zajęć realizowana byłaby w formie projektów, które prowadzą ucznia przez wszystkie fazy rozwiązywania problemu. Wszystkie elementy systemu muszą stanowić logicznie spójną, kompleksową strukturę w zakresie celów, metod, treści i organizacji³².

Próby stworzenia szkół o takim charakterze podjęły zarówno podmioty opierające się na humanistycznych ideach Steinera (zwane Waldorff-Schulen), Marii Montessori, Piotra Petersena, jak i podmioty oficjalne — wprowadzając szkołę alternatywną jako odpowiednik rozszerzonej szkoły średniej (Gesamtschule). System takiej szkoły obejmował program bazowy dla wszystkich uczniów (fundamentum) wykładany w dużych grupach; na naukę w małych zespołach, zbierających już młodzież według określonych zainteresowań i grup tematycznych, przeznaczono 60% całkowitego czasu nauki. Szkoły tego typu powstały w Froendenburgu (Westfallia), w Berlinie Zachodnim, Britz-Buckow-Rudow i Remickendorf³³.

Różne są opinie specjalistów i odczucia społeczeństwa co do zalet i wad tej alternatywnej propozycji. Zarzuca się jej, że podnosi poziom wykształcenia jedynie małej grupie młodzieży korzystającej z propozycji programu rozszerzonego (additum) natomiast dla większości pozostawała zbyt podstawowa, okrojona wersja (fundamentum), co powoduje dalsze pogłębianie już i tak istniejących dużych róż-

³² J. Ramseger: *Offener Unterricht in der Erprobung Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*. Juventa-Verlag, Munchen 1977 s. 21–23.

³³ M. Behr, W. Jeske: *Schul-Alternativen. Modelle anderer Schulwirklichkeit*. Pedag. Verlag Schwann, Düsseldorf 1982, s. 75–85.

nic w wykształceniu i statusie finansowym społeczeństwa niemieckiego. Pamiętać jednak należy, że propozycje alternatywne nakierowane są na wszechstronny rozwój jednostki, a nie jedynie na pomnażanie posiadanej przez nią wiedzy. Dlatego przeciwnicy nowych metod wciąż będą umacniać pozycję szkoły tradycyjnej, wskazując na jej zorganizowany model dostarczający usystematyzowanej wiedzy. Nie przekonuje ich przy tym pozorność otrzymywanych w konwencjonalnej szkole umiejętności, z pomocą których młodzież nie jest na przykład w stanie uporać się z problemami globalnymi czy ponadnarodowymi, gdyż potrzebnego do tego sposobu myślenia nie uczy się w zinstytucjonalizowanej, tradycyjnej szkole.

Należy jednak dodać, że coraz częściej uznaje się oficjalnie, że otwartość systemu alternatywnego na nowe treści może okazać się właściwym sposobem na kształcenie i wychowanie ludzi, którzy w sposób śmiały i umiejętny rozwiązywać będą problemy współczesnej cywilizacji³⁴. Duże nadzieje wiąże się w tym względzie ze wspomnianą wcześniej, alternatywną inicjatywą edukacyjną, prowadzoną w placówkach typu Waldorf-Schulen i Montessorii-Schulen.

Teoretyczną podstawę działalności stanowią tu humanistyczne teorie nowego wychowania — w postaci antropozofii Steinera (Waldorf-Schulen) oraz pedagogiki Montessori. Obydwie teorie, pomimo że powstały w różnych miejscach (pierwsza w Niemczech, druga we Włoszech), zawierają tę samą ideę wychowania do wolności, łącząc ją z wykorzystaniem naturalnego rytmu rozwojowego dziecka, ćwiczeniem umiejętności wykorzystania czasu wolnego i odpowiedniej do przyswajania określonych wiadomości pory dnia, z dbaniem o otoczenie naturalne i społeczne czy wreszcie z wypracowaniem właściwych norm i standardów rozwiązywania problemów i konfliktów.

Jest to układ czynników i norm niezbędnych dla przyszłego dorosłego obywatela, członka społeczeństwa i rodziny, który musi sprostać złożonym wymogom życia we współczesnych strukturach społeczno-państwowych oraz być zdolnym do budowania demokratycznych więzi. Zdaniem twórców wolnej szkoły podstawa wychowania polega na wykorzystaniu naturalnych predyspozycji ucznia, które można uchwycić tylko podczas realizacji starannie wypracowanego programu nauczania,

³⁴ Cz. Kupisiewicz: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych...*, s. 76–77

w trakcie którego musi dojść do spotkania trzech grup społeczności szkolnej — rodziców, nauczycieli i dzieci, bowiem w istotny sposób zależą one od siebie, tymczasem w tradycyjnej szkole zostały niesłusznie rozdzielone. Dlatego sztywne, biurokratyczne zasady zastąpiono pedagogiką wspierającą, a program nauczania ukierunkowano na rozwój i wewnętrzną wolność ucznia. Wprowadzono również obrazowy, bardziej życiowy charakter zajęć, a także obowiązkowe zajęcia plastyczne i artystyczno-rzemieślnicze, rozwijające zdolności twórcze i wewnętrzną wrażliwość uczniów. Świadectwa, jeżeli są w ogóle przewidziane, mają formę opisowej charakterystyki, w której wyraźnie wskazuje się na indywidualne osiągnięcia ucznia, uwzględniając postępy w nauce, starania wkładane w pracę oraz stopień uzdolnień.

Pedagogika Montessori dodaje do tego jeszcze niezwykle starannie przygotowane miejsca do nauki i pracy³⁵, przejrzystą strukturę pomieszczeń, sensowne uporządkowanie zasobów materiałowych, jak też kładzie nacisk na wdrożenie do dowolnej pracy, która musi być przeprowadzona do końca i oceniona również przez samo dziecko. Akcentuje również respektowanie rodzica jako głównego wychowawcy dziecka oraz ideę wychowania kosmicznego, tzn. zajęcia międzyprzedmiotowe odbywające się w terenie, polegające na łączeniu klas z różnych roczników w celu budowy społeczności przeznaczonych do różnych zadań i scalanych wspólnymi osiągnięciami³⁶.

Dla rodziców organizuje się tu specjalne szkolenia oraz pomoc w realizacji powyższych założeń. Otrzymują oni również informacje o ustawowych możliwościach współpracy, co zresztą w praktyce chętnie wykorzystują³⁷. Najważniejsza jest przy tym świadomość, że szkoła jest miejscem nie tylko teoretycznej i praktycznej nauki, ale przede wszystkim obszarem wspólnego życia, do którego należą także rodzice i organizacje młodzieżowe działające w pobliżu szkoły. Dlatego też istotnymi składowymi życia szkolnego stały się elementy wzorowane na ży-

³⁵ J. Kierach: Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners. Verlag Urachhaus Stuttgart, Praxis Antroposophie 47/1997, s. 122

³⁶ H. Axel: Ethik der Montessori — Pädagogik: Studien zur Kosmischen Erziehung. Axel Holtz — Ulm Konders Verlag, Ulm 2003, s. 75–83

³⁷ K. Schäfer: Montessori für Jugendliche. Ein Elternratgeber (Poradnik dla rodziców). Por. też: Handbuch Freie Schulen, Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen u. Schulen im Überblick, Rowohlt Taschenbuchverlag, 1999, München 2005

ciu ludzi dorosłych, takie jak planowanie dnia lub tygodnia, odwiedziny u sąsiada (w innej klasie), planowanie wspólnych wyjść i wycieczek, wykonanie pracy obowiązkowej i zaplanowanie czasu wolnego, obchodzenie wspólnych świąt, udział w zawodach sportowych między klasami lub całą wspólnotą oraz utrzymywanie dobrosąsiedzkich stosunków z innymi instytucjami działającymi na terenie szkoły i w jej pobliżu³⁸.

Pierwsza szkoła Montessori została założona w 1907 roku w Rzymie przez samą inicjatorkę tej nowoczesnej pedagogiki i od tej pory, jako sprawdzona i wypróbowana metoda wychowania i nauczania, znalazła swoich zwolenników we wszystkich krajach świata. Podobnie idee Steinerowskie w szkołach typu Waldorff zakorzeniły się w świadomości społecznej od 1922 roku, kiedy to powstała pierwsza tego rodzaju szkoła w Stuttgarcie, założona właśnie przez autora teorii antropozoficznej. W szybkim tempie otwierano następnie nowe placówki w Londynie (1925), Hadze (1926), Bazylei (1923), Oslo (1926), Budapeszcie (1926), Nowym Jorku (1928) czy Amsterdamie (1933)³⁹.

Obecnie w Niemczech działa 190 Waldorf-Schulen, w Austrii 14, w Polsce 2, w Norwegii 36, w Holandii 92, w Szwajcarii 36, w Afryce Południowej 28, w USA 120, na Węgrzech 28, a we Włoszech 30⁴⁰. Przy czym wybór przez rodziców szkół alternatywnych kształtuje się na poziomie 4,5% w Polsce, poprzez 9–10% w Niemczech, 18% w Austrii, 32% w Hiszpanii, aż do 50% we Francji i 70% w Belgii i Holandii. Podkreśla się jednak, że w Niemczech poziom ten nie stanowi obrazu woli rodziców, lecz jest wynikiem — skutecznego niestety — ograniczania przez państwo autonomii obywateli w kwestii prawnego dostępu do wolnych szkół.

Z badań Stowarzyszenia Szkół Prywatnych (Privatschul-Verband) w Niemczech wynika, bowiem że około 20% rodziców deklaruje chęć zapisania dziecka do szkoły prywatnej (i chce płacić czesne), ale napotyka na przeszkodę w postaci małej liczby miejsc. Przykładem jest Gimnazjum w Großkrotzenburg, do którego złożono 500 podań, podczas gdy szkoła mogła przyjąć tylko 120 uczniów. Podaje się rów-

³⁸ L. Harald: *Erziehen mit Maria Montessori. Ein reformpädagogisches Konzept in der Praxis*. Verlag Herder 2003, s. 193–207

³⁹ *Erziehung zur Freiheit, Die Pädagogik Rudolf Steiners, Bilder und Berichte aus der internationalen Waldorfschulbewegung*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1990, s. 252–256.

⁴⁰ <http://www.waldorfschule.info/index>. 71. 0. 1.

niez, że w 2001 roku nastąpił wzrost liczby szkół prywatnych do 2308 (z poprzedniego stanu 1532), chociaż koszty ponoszone przez rodziców wynoszą od 200 do 450 euro miesięcznie⁴¹.

Krytyce poddano ograniczenia finansowe wprowadzane przez Senat w stosunku do szkolnictwa prywatnego, argumentując, że koszty utrzymania ucznia w szkołach prywatnych są niższe o 1/3 niż w publicznych, a efekty nauczania i zadowolenie rodziców jest znacząco wyższe. Przeciwno zmniejszeniom dotacji dla szkolnictwa prywatnego zjednoczyły się 122 szkoły niepubliczne z Berlina (niezależnie od przyjmowanej przez nie koncepcji i wyznania), i dla zaprezentowania swojego stanowiska opinii społecznej zorganizowały demonstrację, która znalazła poparcie związku szkół prywatnych (VPD)⁴².

Pluralistyczna koncepcja edukacji alternatywnej jest zjawiskiem ponadnarodowym, charakterystycznym dla społeczeństw obywatelsko-demokratycznych, które ją prawnie sankcjonują. Przyczyn społecznego protestu edukacyjnego wobec szkolnictwa państwowego upatruje się głównie w niedostatecznym sprostaniu oczekiwaniami i potrzebom dynamicznie rozwijającego się współczesnego społeczeństwa, w warunkach ustawicznie zmieniającej się sytuacji polityczno-ekonomicznej. Stąd zachowawczy charakter wychowania adaptacyjnego, nakierowanego na przystosowanie jednostki do istniejących warunków życia ma być zastąpiony perspektywną perspektywą edukacyjną, przygotowującą do nieoczekiwanych, trudnych do przewidzenia okoliczności i umożliwiającą nabycie umiejętności logicznego, racjonalnego przekształcania owych warunków, w imię postępu cywilizacyjno-kulturowego⁴³.

Ryzyko zmian musi być zatem zaakceptowane przez wszystkich uczestniczących w procesie edukacji, ponieważ zmiany zachodzące w świecie — tak w skali globalnej, jak i lokalnej — są nieuniknione, zważywszy choćby na wyczerpywanie się dotychczasowych źródeł energii (i wielu surowców), postępującą w zastraszają-

⁴¹ *Presspiegel: So viele Privateschüler wie nie zuvor. Private Schulträger können die Nachfrage nicht mehr decken. Verbad beklagt zu hohe Hürden bei Neugründungen.* „Frankfurter Allgemeine Zeitung” 16.06.2002.

⁴² *Freie Schulen wollen nicht mehr sparen. Kirchen und Vereine wehren sich gegen Kürzungspläne des Senats/ Demonstration am 16 März.* „Berliner Zeitung” 06.03.2002.

⁴³ Cz. Kupisiewicz: *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych.* Wyd. Żak, Warszawa 1994. s. 95-98.

jącym tempie dewastację środowiska naturalnego, wzrost i szybkie rozprzestrzenianie się chorób cywilizacyjnych, ponadto opiniotwórczy i manipulacyjny wpływ massmediów na świadomość społeczną czy niebywały rozwój techniki i systemów komunikacji.

Dlatego też do zadań nowego systemu oświatowego należeć musi nie tylko nauczanie tego, jak owym zmianom sprostać, ale przede wszystkim przygotowanie społeczeństwa do ich przewidywania. Musi on zatem uwzględnić zwiększone zapotrzebowanie na specjalistyczne wykształcenie średnie i wyższe, nowe wymagania społeczne, nowe aspiracje zawodowe, konieczność szybkich zmian kwalifikacji czy szybkiego opanowania języków obcych i technik informacyjnych. Priorytetowe znaczenie będzie także miało przekwalifikowanie kadry pedagogicznej, która mogłaby sprostać tym trudnym zadaniom zreformowanego nauczania⁴⁴.

Przy konstruowaniu nowej formy oświaty istotna i aktualna staje się również kwestia uspołecznienia edukacji. Zagadnienie to rozpatrywano zarówno w szerokim, jak i wąskim zakresie, uwzględniając różnorakie punkty odniesienia. Opinie dotyczyły, bowiem idei uspołecznienia w odniesieniu do całego systemu oświatowego lub nakierowane były na szkołę, jako podstawową jednostkę edukacyjną tego systemu. Zwolennicy rozwiązania w skali globalnej uważali, że znajomość ogólnych procesów społecznych i ich konsekwencji dla edukacji jest czynnikiem niezbędnym do rozumienia i oceny rozwiązań problemów oświatowych⁴⁵. Inni natomiast nie zadowalali się jedynie „dopuszczeniem społeczeństwa do współdecydowania w wybranych, stosunkowo niewielkich obszarach edukacji, ale spodziewali się przejęcia przez społeczeństwo roli rzeczywistego dysponenta całej edukacji”⁴⁶.

Literatura socjologiczno-pedagogiczna dysponuje wieloma rozprawami i artykułami poświęconymi temu tematowi, m.in. tak wybitnych znawców, jak Bogdana Suchodolskiego, Stefana Wołoszyna, Ireny Wojnar, Bogusława Śliwerskiego, Bogusława Chmielowskiego, Tadeusza Kowalskiego, Zbigniewa Kwiecińskiego, Tadeusza Lewowickiego, Heliodora Muszyńskiego, Wiktora Rabczuka, Ja-

⁴⁴ K. Klemm, H. G. Rollf; K. J. Tillmann: *Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule*. Reinbek 1985. Rohwolt Verlag, s. 171-176

⁴⁵ Cz. Kupisiewicz: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych...*

⁴⁶ M. Szymański: *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*. WSiP, Warszawa 1988, s. 55-56.

nusza Radziewicza, Kazimierza Sośnickiego, Antoniego Stolarskiego, Lecha Witkowskiego, Wincentego Okonia, Tadeusza Szkudlarka, Mariana Nowaka, Zbyszka Melonika, Zbigniewa Nalaskowskiego, Wiktora Rabczuka, Ryszarda Pachońskiego czy Tadeusza Willocha. Zawarte w ich pracach analizy wskazują na konieczność uwzględnienia różnorodnych poglądów na uspołecznienie edukacji, a tym samym szkoły. Przede wszystkim akcentują konieczność ścisłego osadzenia szkoły w środowisku lokalnym i wywieranie bezpośredniego wpływu przez obie strony na tworzenie środowiska szkoły, podnoszenie jej jakości oraz zapewnienie jednostce wyboru w korzystaniu z dóbr edukacyjnych⁴⁷. Podkreślają oni również zasadność ograniczenia władzy administracyjnej nad szkołą i przejęcie jej nadzorowania przez organy samorządowe lub społeczne⁴⁸, co jednocześnie wyzwoliłoby wewnątrzszkolną samorządność⁴⁹, sytuując szkołę w obszarze jednostek autonomicznych i w konsekwencji przekształcając ją w instytucję innowacyjną, elastyczną i sprzyjającą potrzebom rozwijającego się społeczeństwa obywatelskiego⁵⁰.

Niestety, szkolnictwo państwowe nie jest jeszcze gotowe do realizacji wielu z tych postępowych postulatów, gdyż zbyt głęboko tkwi w tradycyjnym systemie schematów i przyzwyczajzeń, takich jak nauczanie encyklopedyczne, przestarzałe treści kształcenia, przeładowanie teoretyczne programów nauczania i małe ich utrwalenie, nieaktualne cele nauczania, oderwanie szkoły od realiów współczesnego życia, duża liczebność uczniów w klasach, pielęgnowanie autorytarnego stylu nauczania, stereotypowe zachowania nauczycieli, brak nowoczesnych pomocy dydaktycznych, permanentne niedofinansowanie, przestarzałe metody nauczania, brak przygotowanej postępowej kadry oraz biurokracja i formalizm działania⁵¹.

⁴⁷ T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*. Wyd. Pedagogiczne UW, Warszawa 1994, s. 39. Cyt. według B. Przyborowska: *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwanie i rzeczywistość*. Toruń 1997, s. 17.

⁴⁸ H. Muszyński: *Uspołecznienie szkoły. Zarys problematyki pedagogicznej*. „Edukacja” 1990, nr 4, s. 23–24

⁴⁹ J. Radziewicz: *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*. Zespół Oświaty Niezależnej, Warszawa 1989, s. 21.

⁵⁰ R. Schulz: *Idea szkoły jako organizacji innowacyjnej. Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*. Red. R. Schulz. Bydgoszcz 2003, s. 121–122

⁵¹ Krytykę i badania podjęli między innymi: Z. Kwieciński: *Konieczność — niepokój — nadzieja. Problemy oświaty lat 70*. LSP, Warszawa 1982; T. Szkudlarek, B. Śliwerski: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* Oficyna Wydawnicza Impuls, 1992 ; Z. Kwieciński: *Nieobecne dyskursy*. Cz. I. *Studia kulturalne i edukacyjne*. UMR, Toruń 1989; B. Śliwerski: *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996; J. Illich: *Spoleczeństwo bez szkoły*. PIW, Warszawa 1976; J. Illich: *Edukacja w warunkach zagrożenia*. PWN, Warszawa 1990; Cz. Kupisiewicz: *Szkolnictwo w procesie przebudowy*. WSiP, Warszawa 1987 i inne

Obszerna lista mankamentów oświaty powstała w wyniku ostrej, trwającej wiele lat krytyki szkoły (nasiliła się ona zwłaszcza od lat 70. ubiegłego wieku), dotyczy wszystkich krajów europejskich, a jej wielkość zależy głównie od poziomu rozwoju społeczeństwa obywatelskiego w danym kraju, od jego oczekiwań, potrzeb i aspiracji. Pedagogiczna literatura europejska omawia szeroko te problemy⁵² i podejmuje próbę przedstawienia reform oraz możliwości i propozycji rozwojowych współczesnej edukacji — zarówno w określonej specyfice narodowej, jak i w planie ponadnarodowym, uwzględniającym perspektywę jednoczącej się Europy.

Autorzy projektów i idei biorący udział w pedagogicznej dyskusji, niezależnie od bardziej lub mniej skrajnych własnych propozycji, wyłonili i wskazali najistotniejsze niezbędne warunki, które muszą zostać spełnione, aby zlikwidować wymienione wyżej mankamenty. Za priorytetowe zadania naprawy systemu szkolnictwa uznano przy tym:

- w zakresie planów i programów nauczania: likwidację encyklopedyzmu, dominacji treści aktualnych nad historycznymi i zespolenie ich z globalnymi potrzebami epoki,
- w zakresie metod nauczania: nauczanie umiejętności myślenia, własnej aktywności poznawczej wyzwalającej inicjatywę i samodzielność,
- w zakresie organizacji nauki: likwidację zbiurokratyzowanej administracji i masowego nauczania oraz umocnienie więzi szkoły ze środowiskiem lokalnym i regionalnym,
- w zakresie pełnionych przez szkołę funkcji: przewartościowanie dominowania funkcji kształceniowej nad wychowawczo-opiekuńczą oraz docenienie znaczenia funkcji diagnostycznej i kompensacyjnej,
- w zakresie realizowanych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych: zachowanie proporcji między wąskospecjalistycznym kształceniem zawodowym a ogólnokształcącym, (co poprawiłoby przygotowanie praktyczne

⁵² Tematyką tą zajmowali się między innymi: I. Illich, E. Reimer, J. Holt, H. A. Giroux, P. McLaren, H. Frend, P. van Laarhoven, H. Schijfa, J. Dronkers, J. S. Coleman, T. Hoffer, S. Kilgore, C. Bereiter, B. Bettelheim, L. van den Deal, H. Kupffer, Ekkehard von Braunmühl; H. von Schoenebeck; M. Mead; P. Bourdieu; J. C. Passeron; Carl R. Rogers.

do życia i pracy) oraz zlikwidowanie lub zmniejszenie drugoroczności i odsiewu uczniów, poprzez zmianę wymagań programowych⁵³.

Sposób rozumienia oraz możliwości realizacji tych postulatów są w różnych krajach odmienne i zależą przede wszystkim od warunków polityczno-ekonomicznych, ale też od stopnia rozwoju kultury i demokratyzacji życia społecznego panujących w danym kraju.

Podkreślmy raz jeszcze, że we wszystkich postępowych ideach alternatywnych akcentowano konieczność odejścia od monopolu państwa w zakresie oświaty. W państwach Europy Zachodniej — takich jak Austria i Niemcy — dualizm działań społecznych funkcjonował od dawna i obejmował wszystkie działy gospodarki i usług, w tym również sektor edukacyjny. W Polsce natomiast prywatne przedsięwzięcia w tym zakresie nie były zgodne z polityką państwa (pomimo że w świetle regulacji prawnych było to możliwe), wobec czego w praktyce nie stwarzano przychylnej atmosfery do ich realizacji. Dlatego też oświata podlegała całkowicie centralistycznemu zarządzaniu przez organy państwa, realizując jednakowe programy, cele i metody nauczania w biurokratycznie zarządzanych placówkach szkolnych.

Innym istotnym czynnikiem ograniczającym rozwój sektora oświatowego, było i jest jego słabe finansowanie. Niepokoi nawet decydentów w krajach wysoko uprzemysłowionych i rozwiniętych gospodarczo, dlatego szuka się wciąż nowych sposobów pozyskania finansów z innych źródeł, gdyż nawet najwięksi optymiści mają poważne wątpliwości, czy uda się przeprowadzić reformy systemów oświatowych bez zwiększenia wydatków na te cele.

W ogólnoeuropejskiej i światowej dyskusji dotyczącej tej kwestii pojawiły się różnorodne propozycje. Jedne z nich zakładały wolnorynkową politykę oświatową preferowaną szczególnie przez amerykańskich autorów (m.in. przez J. E. Hubb, T. M. Moe 1990)

Jako argument podawali oni uzyskanie wysokich wyników poprzez poddanie szkoły naciskom wolnego rynku. W tym zakresie szkoły państwowe, w przeciwień-

⁵³ Cz. Kupisiewicz: *Koncepcje reform szkolnych...* Zwolennicy bardziej radykalnych rozwiązań żądali nawet descholaryzacji społeczeństwa (np. I. Illich: „Społeczeństwo bez szkoły”).

stwie do dobrze funkcjonujących gospodarczo szkół prywatnych, uzyskały negatywne oceny⁵⁴.

Można się tu posłużyć przykładem podawanym przez ministra oświaty w czasach prezydentury Ronalda Reagana. Zestawił on koszty szkół państwowych i prywatnych w Nowym Jorku. Z jego raportu wynika, że utrzymanie ucznia w katolickich szkołach niepaństwowych wynosi 1735 dolarów, a w państwowych 7000 dolarów; koszt utrzymania nauczyciela w szkołach publicznych wynosi około 40 tys. dolarów rocznie, a w niepublicznych 22 tys. dolarów. Ponadto obsługa szkół publicznych utrzymuje 4 tys. pracowników administracji, podczas gdy cała sieć szkół prywatnych w Nowym Jorku potrzebuje ich 33. Przy tych zestawieniach najistotniejsza jest informacja, że szkoły publiczne kończy w terminie 38% uczniów a niepubliczne 99%, co oznacza, że efekty nauczania są odwrotnie proporcjonalne do poniesionych nakładów⁵⁵.

Jeszcze inną propozycją jest natomiast pomysł sformułowany przez angielskich polityków szukających wyjścia z finansowych kłopotów, polegający na wprowadzeniu „bonów szkolnych”, które byłyby realizowane po dokonaniu wyboru szkoły przez rodzinę (uważaną za najbardziej odpowiedzialną w kwestii wychowania i kształcenia dziecka). Zachowane byłoby przy tym prawo wolnego wyboru typu szkoły i kierunku kształcenia wychowanka⁵⁶.

Również liczne organizacje europejskie poparły system zróżnicowania źródeł finansowania oświaty i uznały go za konieczność. A ponieważ przeniesienie finansowania do lokalnych władz samorządowych nie gwarantuje w dostatecznym stopniu zaspokojenia potrzeb edukacyjnych, rodzi się postulat włączenia do tego procesu prywatnych źródeł finansowania, a tym samym dopuszczenia do częściowej prywatyzacji szkolnictwa. W rezultacie, pomimo że edukacja w wielu krajach nadal podlega w przeważającej mierze na finansowaniu przez państwo, to daje się zauważyć coraz bardziej zwiększający się w tym względzie udział placówek prywatnych⁵⁷.

⁵⁴ W. Rabczuk: *Szkolnictwo prywatne w świecie*. IBE, Warszawa 2000, s. 9.

⁵⁵ W. J. Bennett: *The De-Valuing of America* — <http://chorzow-on-line/pl/chorzowianin/ch/art3>.

⁵⁶ W. Rabczuk: *Szkolnictwo prywatne w świecie*. IBE Warszawa 2000, s. 8.

⁵⁷ Tamże, s. 10.

Placówki edukacyjne stanowią także pewien problem ze względów strukturalnych, ponieważ ich podział na prywatne, państwowe, wyznaniowe, nierządowe, społeczne, autorskie, wolne, subsydiowane, niezależne, oficjalne, laickie, publiczne, niepubliczne, alternatywne, eksperymentalne, nowatorskie — wprowadza spory chaos pojęciowy, wymagający rzetelnego omówienia i wyjaśnienia⁵⁸. Potocznie zamienne używanie powyższych określeń sprowadza się do faktu, że wyrażeniom „państwowy” lub „publiczny” przeciwstawia się pozostałe, rozumiane po prostu, na zasadzie przeciwieństwa, jako „niepaństwowe” („niepubliczne”).

Należy jednak podkreślić, że nie każda szkoła niepubliczna jest szkołą alternatywną, tzn. proponującą odmienne formy kształcenia; nie musi być także szkołą eksperymentalną, której nazwa odnosi się do modelu kształcenia i zastosowanych metod, a nie do osoby lub organu prowadzącego daną szkołę.

W potocznym odbiorze dość zrozumiała jest nazwa „wyznaniowe” kojarzona słusznie z preferowaniem idei jakiegoś wyznania religijnego i łączona zarówno z publicznymi, jak i niepublicznymi i prywatnymi szkołami. Natomiast określenie „społeczne”, użyte w stosunku do szkół i znaczeniowo sytuowane między „państwowe” (publiczne) a „prywatne” — jest niezbyt zrozumiałe i najczęściej kojarzone po prostu ze szkołą otwartą „dla społeczeństwa”. Z kolei nazwa „prywatne” wywołuje często negatywne skojarzenia, sugerujące priorytetowe nastawienie szkoły na zysk⁵⁹.

Wspomnijmy w tym kontekście, że polski system państwowy nie tylko nie opowiadał się za potrzebą budowania demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego, ale prowadził politykę wymierzoną przeciwko prywatnym inicjatywom społecznym, co powodowało właśnie dość powszechne przypisywanie określeniu

⁵⁸ Dane i informacje zebrane z dokumentów Europejskiej sieci Informacyjnej o Edukacji Eurydice Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie

⁵⁹ Wynika to z doświadczeń własnych autorki oraz badań przeprowadzonych w założonych i kierowanych przez nią szkołach: szkole podstawowej, liceum ogólnokształcącym i liceum ekonomicznym (przed reformą). Szkoły te funkcjonowały początkowo pod auspicjami Stowarzyszenia „Serce Szkole” i określane były jako „społeczne”. Następnie na skutek zmian organizacyjnych, zostały przejęte do dalszego prowadzenia przez Fundację „Serce Szkole”, zmieniając przy tym nazwę na „prywatne”. Wywołało to wówczas wiele nieporozumień wśród społeczności szkolnej, zarówno wśród rodziców, uczniów, jak i nauczycieli. Dlatego też należało szczegółowo przedstawić różnice między „stowarzyszeniem”, a „fundacją” jako organem prowadzącym oraz wyjaśnić powód rozpoczęcia funkcjonowania tych szkół pod nadzorem Stowarzyszenia (wynikający zresztą wyłącznie z ówczesnych kłopotów prawno-proceduralnych, związanych z zarejestrowaniem fundacji).

„prywatny” znaczenia pejoratywnego. Pojawienie się edukacji alternatywnej w całokształcie jej zróżnicowania szybko jednak uzyskało aprobatę społeczną ze względu na udaną próbę złamania monopolu państwa w sektorze oświaty i wychowania, co stało się istotnym czynnikiem uaktywnienia społecznego, demokracji i wolności wyboru.

Pomimo że reformowanie systemów edukacyjnych, powstawanie i funkcjonowanie szkolnictwa niepublicznego ma charakter ponadnarodowy, to jednak jest realizowane w krajach europejskich w odmienny sposób. Wynika to z różnic historycznych, kulturowych, społecznych, ale też z różnego stopnia zainteresowania odpowiednich rządów i opinii publicznej. W krajach budujących dopiero system demokracji i pluralizmu reforma oświaty stała się ważnym elementem, a zarazem symbolem zwycięstwa politycznego, wprowadzając zasadnicze zmiany w samym systemie edukacyjnym i dając nadzieję na poprawę warunków w pozostałych obszarach życia społecznego⁶⁰.

Prawo międzynarodowe sankcjonuje niezależną politykę państw członkowskich Unii traktatem z Maastricht z 1992 roku, którego art. 126 i 127 mówią o dotowaniu, wspieraniu i uzupełnianiu działań edukacyjnych państw członkowskich w formie programów współpracy, a nie w formie ustaw do realizacji⁶¹. Natomiast poszczególne kraje posiadają w swych konstytucjach własne zapisy prawne dotyczące prawa do wolności nauczania i uznające tym samym funkcjonowanie publicznego i prywatnego sektora oświatowego. Kwestię wolności nauczania zawierają już pierwsze traktaty o międzynarodowym charakterze i zasięgu — m.in. Europejska Konwencja na Rzecz Ochrony Praw Człowieka i Swobód Podstawowych (MRK) z 4 listopada 1950 roku, która obszernie omawia 23 hasła podstawowe i wolnościowe, a wśród nich również prawo do wolności nauczania. Dokonano w niej w 1953 roku uzupełnień, w których podkreśla się, że „prawo do kształcenia nie może być odmówione nikomu oraz że będzie szanowane przez państwo prawo rodziców do zapewnienia edukacji zgodnie z ich przekonaniem religijnymi i filozoficznymi”⁶². Należy przy tym zaznaczyć, że do kontroli realizacji wytycznych kon-

⁶⁰ *Encyklopedia pedagogiczna*. Fundacji Innowacja. Warszawa 1993, s. 800–803.

⁶¹ W. Rabczuk: *Szkolnictwo prywatne w świecie*. IBE, Warszawa 2000, s. 7–8.

⁶² Tamże s. 17–18, 23

wencji europejskich w poszczególnych państwach sygnujących akty międzynarodowe powołano Europejską Komisję Praw Człowieka oraz Europejski Trybunał Praw Człowieka.

Innym istotnym dokumentem międzynarodowym stanowiącym o prawie każdego do oświaty jest Powszechna Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela, gdzie w art. 26 jest mowa o prawie jednostki do wyboru edukacji zgodnej z jej przekonaniami. Dalsze zapisy podkreślają prawo pierwszeństwa rodziców przy dokonywaniu wyboru rodzaju kształcenia dla swych niepełnoletnich dzieci. Potwierdzenie tego prawa, jak i jego rozszerzenie, ma miejsce w kolejnych międzynarodowych dokumentach i konwencjach Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty Nauki i Kultury UNESCO z 1 grudnia 1960 roku oraz w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 2 stycznia 1976 roku, jak i Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych z 23 marca 1976. Wszystkie one w sposób wyraźny formułują prawo rodziców do wyboru niepaństwowych instytucji edukacyjnych oraz podkreślają, że obywatele mają prawo zakładania i kierowania instytucjami szkolnymi.

Najbardziej zobowiązujący jest art. 13, ust. 3 Paktu Praw Gospodarczych Społecznych i Kulturalnych, stanowiący o „poszanowaniu wolności rodziców lub opiekunów prawnych, wyboru dla swych dzieci szkół innych niż szkoły założone przez władze publiczne”⁶³. W tej sprawie Parlament Europejski podjął dnia 14 marca 1984 roku stosowne uchwały, spowodowane nieprzestrzeganiem równości traktowania szkolnictwa publicznego i niepublicznego w państwach kandydujących do Wspólnoty Europejskiej (Hiszpania, Portugalia) i następnych, oczekujących na kandydowanie (w tym Polska). Uchwały stanowią o gwarancji wolnego wyboru dowolnej szkoły dla kształcenia dziecka, swobodnego przepływu absolwentów obu typów szkół oraz uznania przez państwo świadectw i dyplomów szkół niepublicznych⁶⁴. Powyższe zapisy są ściśle związane z prawnymi i finansowymi konsekwencjami dla państw ratyfikujących wymienione dokumenty. Przy czym szczegółowe zasady subwencjonowania szkolnictwa niepublicznego (prywatnego) zależą od decyzji poszczególnych państw sygnatariuszy.

⁶³ W. Rabczuk: *Szkolnictwo prywatne w świecie...*, s. 21–23.

Polska podpisała i ratyfikowała wszystkie wskazane akty międzynarodowe⁶⁵. Uzupełnieniem, które umieszcza Polskę wśród krajów uznających pluralizm oświaty i odpowiedzialność państwa za jego prawną i finansową zgodność, jest zapis w Konstytucji z 2 kwietnia 1977 roku, który sankcjonuje prawo rodziców do wyboru szkoły innej niż publiczna, a także zakładanie prywatnych szkół wszystkich szczebli i placówek wychowawczych⁶⁶.

Uznając międzynarodowe akty prawne oraz dodając wewnętrzne regulacje w Konstytucji i ustawach z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, i z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym, Polska znalazła się w grupie państw (obok Austrii, Niemiec, Francji, Anglii), które wyrażają powszechne uznanie i chęć wspólnej realizacji hasła wolności nauczania, tworzenia i rozwijania prywatnych instytucji szkolnych i wychowawczych. Konsekwencją tych zapisów jest kwestia uregulowania finansowania placówek niepublicznych oraz związany z nią dylemat dostępności szkół prywatnych dla społeczeństwa. Nakłady finansowe przeznaczane na ten cel z budżetu państwa rodzą przy tym wątpliwości, co do zakresu nadzoru państwa nad szkolnictwem prywatnym ze względu na postulowaną przez to ostatnie niezależność, odrębność i wolność.

Ingerencja administracyjno-nadzorująca państwa, wypływająca z finansowania oświaty prywatnej, przybiera różne formy prawne i może obejmować programy nauczania, podstawy programowe, zasady naboru, warunki zakładania instytucji, zatrudnianie kadry pedagogicznej i jej kwalifikacje, zasady promowania i oceniania czy nawet wysokość czesnego. Całokształt regulacji w tym zakresie zależy oczywiście od ustroju danego państwa, tradycji współistnienia szkolnictwa prywatnego w systemie oświatowym danego kraju, społeczno-polityczno-ideologicznego układu sił w parlamencie, historycznych i współczesnych priorytetów w wychowaniu i stopnia ujednoczenia dotychczasowego systemu nauczania.

Zrozumiałe jest zatem, że charakter szkolnictwa prywatnego będzie realizowany w odmienny, specyficzny sposób np. w unitarnym systemie Wielkiej Brytanii, która wyjątkowo mocno akcentuje autonomię szkół prywatnych poprzez bardzo

⁶⁴ Tamże, s. 25–26.

⁶⁵ Tamże, s. 26.

⁶⁶ Konstytucja III RP, art. 70, ust. 3.

zróżnicowane formy ich subsydiowania oraz najbardziej zdecentralizowany system edukacji w Europie. Efektem takiej polityki oświatowej jest duża różnorodność szkół prywatnych mająca swoje korzenie w wieloletniej tradycji alternatywnej — jak np. szkoły nowego wychowania Bedales, Darlington Hall, Summerhill czy sięgająca aż do średniowiecza tradycja szkoły zwanej „public school”, które nadal należą do najbardziej prestiżowych szkół prywatnych w Wielkiej Brytanii⁶⁷.

Natomiast w systemie edukacyjnym Belgii i Holandii mocno zaznaczają się religijne tradycje szkolnictwa prywatnego posiadającego szeroki zasięg społeczny, a to dzięki jednakowemu finansowaniu obydwu sektorów — prywatnego i publicznego, co stanowi wciąż unikatową realizację prawa jednostki do wolności nauczania. Ponadto w ramach realizowania obowiązku szkolnego nauka jest bezpłatna, całkowicie subsydiowana przez państwo. W takim układzie rozwiązany jest problem egalitaryzmu, ponieważ system szkół wyższych nie stosuje preferencji dla określonych typów szkół średnich. W obydwu państwach odsetek dzieci uczących się w szkołach prywatnych wyznaniowych (protestanckich w Holandii, katolickich w Belgii) i neutralnych jest bardzo duży, i wynosi przeciętnie 50%–70%.

System szkolnictwa jest ujednoczony i scentralizowany, w tym jednak znaczeniu i zakresie, że władze państwowe wytyczają ogólne cele dla każdego typu nauczania, natomiast wybór metod, środków i ustalenie kierunku nauczania należy już do władz szkoły. Przy tym zarządzanie jest zorganizowane jedynie na szczeblu gminnych jednostek samorządowych, a ustawy określają tylko warunki, jakie muszą spełnić szkoły publiczne i niepubliczne, aby mogły być założone.

Inaczej ukształtował się system edukacji niepublicznej we Francji, której tradycje związane są ściśle z centralistycznym zarządzaniem oraz konstytucyjnym rozdziałem kościoła od państwa. Pluralizm oświatowy powstawał tu powoli, w drodze żmudnych procedur legislacyjnych aż do 1948 roku, w którym dekret Poinsin-Chapuisa i późniejsze ustawy Marie z 21 września i Barange z 28 września 1951 roku, oraz ustawa Debrego w 1959 roku wprowadziły szkoły prywatne w system szkolnictwa francuskiego, umożliwiając otrzymanie dofinansowania poprzez stosowne kontrakty z państwem. Natomiast ustawa Guermera z 1977 roku

⁶⁷ Independent Schools Information Service 2004 <http://www.isis.org.uk.EURIDICE>.

i jej uzupełnienia w 1984 oraz 1985 roku, regulowały zakres uprawnień władz lokalnych oraz pozycję nauczycieli szkół prywatnych, których uprawnienia socjalne i zawodowe stały się równorzędne z przyznawanymi nauczycielom szkół publicznych.

Autonomia prywatnych placówek została ściśle związana z podpisaniem zwykłego lub stowarzyszeniowego kontraktu, który określa zasady i zakres przestrzegania ustawowych norm państwowych, co w przypadku kontraktu zwyczajnego pozostawia dość dużą swobodę pedagogiczną i zobowiązuje do nauki przedmiotów objętych egzaminami. Natomiast w przypadku kontraktu stowarzyszeniowego, szkoła *de facto* realizuje programy, plany i egzaminy obowiązujące w szkołach publicznych. Pełną autonomię realizacji innowacji i nowych idei mają tylko szkoły bez kontraktu, nie otrzymujące żadnych subwencji państwowych⁶⁸.

Pomimo ciągłych sporów parlamentarno-społeczno-partyjnych o kształt i finansowanie tego sektora, we Francji odnotowuje się zjawisko ciągłego wzrostu zainteresowania szkołami prywatnymi. W wieloletnich prowadzonych przez różne organy władzy oświatowej ankietach i sondażach otrzymano wyniki świadczące o dużym poparciu społecznym i chęci skorzystania z oferty szkół prywatnych. W latach 1974–1984 dwóch na trzech Francuzów opowiadało się na przykład za utrzymaniem szkolnictwa prywatnego, 85% rodziców kształcących swe dzieci w sektorze szkół publicznych chciało mieć możliwość skorzystania z wyboru innej placówki, a 58% pragnęło posłać dzieci do szkół prywatnych. Inne badania dostarczają danych wskazujących, że aż 35% uczniów tego samego rocznika korzysta na różnych szczeblach swojej edukacji ze szkół prywatnych.

W 1995 roku co piąty uczeń uczęszczał do szkół prywatnych na poziomie college'u i liceum. W szkołach podstawowych od 20 lat liczba ta utrzymuje się na poziomie około 14%, w średnich — 20%, a pomaturalnych — 25%⁶⁹. Istotnym czynnikiem przemawiającym za wyborem szkolnictwa prywatnego jest we Francji duża liczba imigrantów korzystających z placówek publicznych, co zdaniem rodziców

⁶⁸ Euridice Cedefop 1995 Struktury systemów kształcenia. Key data on education in the EU 1997 European Commission Brussels.

⁶⁹ G. Langonet: *Ecoles publiques et ecoles privees*. „Les Cahiers Français” 1998, nr 285, s. 14. Cyt. wg W. Rabczuk: *Szkolnictwo prywatne w świecie*. IBE, Warszawa 2000, s. 116–128.

obniża poziom nauczania i zagraża zamianą realizowanej przez francuską szkołę publiczną misji — z edukacyjnej na socjalną⁷⁰. Można zatem zauważyć, że Francja nie uporała się jeszcze z problemem realizacji wolności nauczania, a przede wszystkim równych szans w dostępności do różnego typu szkół dla wszystkich obywateli.

Odnosząc się do systemów edukacyjnych i wolności nauczania w państwach europejskich, jako przykład kraju opóźnionego w budowaniu społeczeństwa demokratycznego i nowoczesnej gospodarki (a co za tym idzie — realizacji postępowego, wolnego systemu oświatowego) można wskazać również Hiszpanię. Kraj ten przeszedł polityczno-gospodarczą transformację, wyzwalając się najpierw spod abсолutyzmu kościelnego, a potem dyktatorskich rządów frankistowskich. Pokonując izolacjonizm, konsekwentnie i w dość krótkim czasie stworzył autonomiczne, zdecentralizowane struktury demokratycznego państwa. Dopiero 27 grudnia 1978 roku uchwalono Konstytucję, której zapisy gwarantują wolność zakładania oraz funkcjonowania szkolnictwa prywatnego.

Należy jednak podkreślić uporządkowanie szkolnictwa publicznego, oddzielnego wreszcie od uprzywilejowanego od stuleci szkolnictwa wyznaniowo-prywatnego. Paradoks hiszpańskiej oświaty publicznej polegał bowiem na obsłudze tylko najuboższych uczniów, podczas gdy większa część kształciła się w sektorze prywatnym. Obecnie, po istotnych regulacjach prawnych, szkoły prywatne funkcjonują na zasadzie porozumień z państwem — podobnie jak francuskie na podstawie kontraktów. Wiąże się to z jeszcze większym uzależnieniem od nadzoru państwowego, któremu podlegają nie tylko programy i plany nauczania, ale nawet system naboru do szkół określony według państwowych zasad⁷¹. Uwzględniając historyczną specyfikę uwarunkowań rozwoju oświaty w Hiszpanii, należy jednak docenić wkład, poziom oraz krótki czas, w którym pokonała ona podstawowe w tym zakresie trudności, pamiętając ponadto, że reforma oświatowa nie jest tam jeszcze dziełem skończonym.

⁷⁰ B. Couturier: *Szkolna wojna stuletnia*. „Społeczeństwo Otwarte” 1994, nr 6, s. 31. Cyt. wg W. Rabczuk: *Szkolnictwo prywatne w świecie...*, s. 118

⁷¹ Eurydice Eurobase Zob. W. Rabczuk: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*. IBE. Warszawa 1994.

Kończąc ten przegląd stanu prawnego i organizacyjnego szkolnictwa prywatnego w Europie, warto zatrzymać jeszcze uwagę na dwóch krajach — Grecji i Luksemburgu, aby pokazać odmienną formułę realizacji pluralizmu edukacyjnego. W Konstytucji Grecji z 1975 roku (z nowelizacją w 1986) wprowadzono zapis o wolności sztuki, nauki, badań i nauczania. Dalsze regulacje ustawowe zezwalają na tworzenie szkół prywatnych, z wyjątkiem szkół wyższych. Akty te wprowadzają jednak takie zapisy i rozporządzenia, według których autonomia prywatnej szkoły praktycznie jest niemożliwa. Programy, plany, procedury rekrutacji, egzaminowania i oceniania podlegają bowiem państwowym aktom wykonawczym. Poza tym uczniowie sektora prywatnego muszą zdawać corocznie egzaminy ze wszystkich przedmiotów przed specjalną komisją, co stanowi wymóg formalny do otrzymania świadectwa maturalnego. Kolejnym ograniczeniem jest brak subwencji publicznych na szkoły prywatne. Po uzyskaniu zgody z Ministerstwa Edukacji i Spraw Religijnych wszelkie koszty związane z prowadzeniem szkoły pokrywa organ prowadzący lub osoba fizyczna, która go założyła.

Na pluralistyczny system szkolnictwa greckiego składają się dodatkowo prywatne szkoły międzynarodowe i specyficzny rodzaj katolickiej, kongregacyjnej szkoły francusko-helleńskiej (prowadzonej przez zakonników greckich, zaliczanej jednak do szkół międzynarodowych). Niestety, pierwsze stanowią barierę finansową, a drugie — wyznaniową. Nie ma zatem wystarczających podstaw do stwierdzenia, że konstytucyjne hasło wolności nauczania jest w Grecji realizowane w pełnym zakresie.

Podobnie niekorzystne warunki dla funkcjonowania szkół prywatnych stworzyło ustawodawstwo Luksemburga, nie zapisując w ogóle konstytucyjnego prawa do wolności nauczania, co w Europie Zachodniej stanowi dość kuriozalne zjawisko prawodawcze. Publiczny system szkolny jest ściśle scentralizowany i podporządkowany (niezależnie od rodzaju szkoły) jednemu Ministerstwu Edukacji i Kształcenia Zawodowego. W ustawach państwowych z 14.08.1976 i 31.05.1982 roku zawarte są wprawdzie zapisy o możliwości tworzenia placówek prywatnych, lecz zbyt rygorystycznie podporządkowują one nauczanie na wszystkich szczeblach dyrektywom

państwowym. Cele i metody, programy, promowanie, ocenianie i rekrutacja uczniów — wszystko to podlega decyzjom ministerialnym, co nie stanowi dobrej przesłanki do tworzenia wolnych, autonomicznych szkół.

Ponadto zapisy określają szczegółowo definicję szkoły prywatnej i konieczność moralnej oceny osoby fizycznej lub prawnej odpowiedzialnej za daną placówkę, dyrektora i kadry w niej zatrudnionej. Oprócz tego ocenie podlegają warunki lokalowe, wewnętrzne regulacje przestrzegania dyscypliny, sposób finansowania działalności oraz zasady wydawania świadectw.

Aby otrzymać jakąkolwiek pomoc rządową szkoły prywatne muszą podporządkować się ustawom programowym, spełniać wymogi szkolnictwa publicznego i przygotowywać do egzaminów państwowych. W Luxemburgu poza placówkami wyznaniowymi, prowadzonymi przez Kościół katolicki, społeczeństwo ma do wyboru szkoły waldorfskie, szkoły międzynarodowe (niepodlegające nadzorowi państwa) lub spełnianie obowiązku szkolnego w zagranicznych szkołach państw sąsiednich⁷³.

Powyższe analizy skłaniają do refleksji nad możliwością zunifikowania przepisów dotyczących edukacji krajów europejskich, a przynajmniej osiągnięcia względnej realizacji postanowień międzynarodowych przez poszczególne państwa i przyłączenia się do wspólnej polityki oświatowej w wolności nauczania i równości szans w korzystaniu z edukacji dla wszystkich członków europejskiej wspólnoty. Z tej perspektywy można prześledzić pluralizm edukacyjny i kierunki jego rozwoju w Austrii, Polsce i Niemczech, co stanowić będzie z kolei podstawę do analizy porównawczej tych trzech odrębnych systemów oświatowych.

3. Oświata niepubliczna w Polsce

Polskie doświadczenia historyczne powodowały, że na początku XX wieku szkoły prywatne w naszym kraju dbały głównie o tradycje, język i wychowanie narodowe. Dzięki pewnemu złagodzeniu ucisku zaborców po 1905 roku zaczął kształtować się wyraźnie niezależny system oświaty — głównie szkolnictwo prywatne

⁷³ W. Rabczuk: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej...*, s. 163–169

wszystkich stopni oraz oświata dorosłych. Najsilniej polskie szkolnictwo prywatne rozwijało się w Królestwie Polskim, gdzie w 1905 roku działało 535 prywatnych szkół początkowych, kształcących 47 242 uczniów; natomiast w 1913 roku było już 826 szkół początkowych (57 890 uczniów) i 247 szkół średnich (50 070 uczniów). W Galicji w 1913 roku działało 68 prywatnych szkół średnich (około 13 000 uczniów), a w Poznańskim — zabór pruski — 40 szkół (13 519 uczniów)⁷⁴.

Szkoły te miały z reguły charakter elitarny, gdyż z powodu wysokich opłat dostępne były dla młodzieży ze sfer zamożniejszych. Odznaczały się stosunkowo wysokim poziomem nauczania, a wiele z nich pełniło dodatkową funkcję warsztatów naukowych dla polskich nauczycieli. Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku podtrzymano dualistyczny system szkolny polegający na istnieniu dwutorowego kształcenia: masowego i elitarnego prywatnego⁷⁵.

W 1932 roku Sejm zatwierdził ustawę z dnia 11 marca *O prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych*. Podporządkowywała ona dość silnie szkolnictwo prywatne władzy państwowej i wywoływała ostry opór posłów ukraińskich, białoruskich, żydowskich i endeckich. Uważali oni, że ustawa ta jest niezgodna z Konstytucją, ogranicza bowiem prawa związków religijnych i mniejszości narodowych do posiadania własnego szkolnictwa. Ostry spór o ustawę wzbudzał żywe zainteresowanie społeczeństwa tym modelem oświaty.

W roku szkolnym 1937/1938 istniało 308 szkół państwowych, 42 szkoły samorządowe i aż 427 prywatnych. Jeszcze większe różnice na niekorzyść szkolnictwa publicznego występowały w szkolnictwie zawodowym. W roku szkolnym 1937/1938 działało 177 państwowych szkół zawodowych, 119 samorządowych i aż 637 prywatnych. Szkoły te miały lepsze warunki lokalowe i kadrowe oraz dawały niemal pełną gwarancję dostania się do gimnazjum⁷⁶.

Prywatne szkolnictwo międzywojenne stanowiło poważną część ówczesnego systemu oświatowego i wręcz wyręczało państwo w kształceniu młodzieży oraz odegrało ważną rolę w krzewieniu nowatorskich idei pedagogicznych⁷⁷. Funkcjo-

⁷⁴ *Historia wychowania wieku XX*. Red. J. Miąso. PWN, Warszawa 1981.

⁷⁵ Tamże, s. 9–10.

⁷⁶ Tamże, s. 69–71.

⁷⁷ B. Przyborowska: *Szkoły niepubliczne w Polsce*. POZKAL, Toruń 1977.

nowanie szkół prywatnych w okresie okupacji hitlerowskiej opierało się głównie na systemie tajnego nauczania na wszystkich szczeblach kształcenia; było też jedną z form walki społeczeństwa z okupantem⁷⁸.

Po odzyskaniu niepodległości w 1945 roku, wobec ogromnych zniszczeń i spustoszenia substancji naukowej, szkolnictwo prywatne wypełniało nadal luki w oświacie narodowej. W początkach czerwca tego roku Ministerstwo Oświaty dokonało obliczenia stanu szkolnictwa na podstawie zestawień sporządzonych przez kuratora okręgów szkolnych na ziemiach II Rzeczypospolitej włączonych do Polski Ludowej. Okazało się wówczas, że mamy 536 (w tym 259 prywatnych) gimnazjów ogólnokształcących, 344 licea ogólnokształcące (w tym 131 prywatnych), 100 szkół zawodowych niższych (w tym 73 prywatne), 94 gimnazja zawodowe (w tym 41 prywatnych) oraz 79 kursów zawodowych (w tym 60 prywatnych)⁷⁹. Ogólnie, w roku szkolnym 1944/1945 liczba młodzieży uczącej się w szkołach państwowych wynosiła 52 703, a w prywatnych 39 712⁸⁰. Dane te są o tyle istotne, że obrazują wyraźnie zasięg i skalę przejęcia przez szkolnictwo prywatne ciężaru kształcenia dzieci i młodzieży.

Zdarzało się nawet tak (np. w województwie warszawskim, krakowskim, lubelskim), że liczba szkół prywatnych przewyższała dwukrotnie liczbę szkół państwowych⁸¹. Z powodów finansowych państwo nie było bowiem w stanie zapewnić uczącej się młodzieży pełnego dostępu do szkoły. Mimo to nowe kierownictwo Ministerstwa Oświaty rozpoczęło ofensywę ideologiczną, której celem było pozyskanie całego społeczeństwa dla budowania socjalizmu. Stąd też wychowanie młodzieży miało być podporządkowane nowej rzeczywistości społeczno-politycznej, a tym samym miało charakter ideologiczny⁸². A ponieważ kształcenie prywatne nie przystawało do ideologii i moralności socjalistycznej, w 1956 roku (na mocy wydanego wtedy dekretu) nastąpiła pełna likwidacja oświaty prywatnej. Istniały wprawdzie zapisy prawne zezwalające na prowadzenie szkół niepaństwowych (Ustawa z 15

⁷⁸ Z. Ruta: *Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące w Krakowie w 1932–1939*. WNWNSP, Kraków 1990, s. 144

⁷⁹ J. Miąso: *Historia wychowania — wiek XX*. PWN, Warszawa 1984, s. 289

⁸⁰ Tamże, s. 297

⁸¹ Tamże, s. 310

⁸² Tamże, s. 334

lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania oraz Zarządzenie Ministra Oświaty z 26 lutego 1965 roku, zmodyfikowane Zarządzeniem z 14 kwietnia 1972 roku), lecz praktyczne możliwości ich zakładania były znikome⁸³.

Zapanował wówczas jednolity system edukacyjny podporządkowany jednej idei politycznej. Możliwe było istnienie placówek niepaństwowych, musiały się one jednak mieścić w systemie oświaty państwowej, a ich założenie i funkcjonowanie musiało mieć mocne umotywowanie społeczne lub gospodarcze. Narastający totalitaryzm ideologiczny pogłębił stan zależności systemów nauczania i wychowania od rodzaju polityki państwa i wyznaczanych przez nią założeń ideologicznych.

W imię tzw. dobra społecznego pojawiły się w pedagogice niebezpieczne teorie, z których wynikały praktyczne dyrektywy poddania społeczeństwa jednolitej ideologii panującej władzy. W konsekwencji narzucenia „jedynie słusznej” drogi przekonań i postępowania partii komunistycznej i aparatu państwowego niszczone indywidualizm, a wraz z nim zdolność krytycznego myślenia i moralnego działania. Wychowanie w myśl międzynarodowego „braterstwa, przyjaźni i współpracy między narodami” było zależne od poglądów i przynależności do „właściwych” ideologii, co oznaczało w praktyce edukacyjnej kształtowanie postawy nacjonalistycznej, zuniformizowanej i — wbrew oficjalnie głoszonym hasłom — ksenofobicznej.

Dopiero w wyniku wielkiej transformacji ustrojowej (zapoczątkowanej w 1980 roku) w Polsce rozpoczęto gruntowną zmianę i naprawę systemu szkolnictwa. Działo się to w ramach przebudowy gospodarki oraz struktur polityczno-społecznych. Od tego momentu Polska włączyła się w nurt asymilowania pluralistycznej struktury edukacyjnej wzorem państw zachodnich prowadzących taką politykę od dawna. Nastąpiła wówczas bezprecedensowa eksplozja w tworzeniu szkół przez rozmaite organy założycielskie, takie jak fundacje, stowarzyszenia, grupy wyznaniowe, osoby fizyczne, spółki czy samorządy.

To właśnie wtedy pojawiały się takie określenia nowego typu szkół jak „prywatne”, „społeczne”, „niepaństwowe”⁸⁴. Nie sposób pominąć przy tym faktu, że rozwój placówek oświatowych przebiegał w określonych etapach, pełniąc w nich zarazem nieco odmienne funkcje. W każdej z faz transformacji ustrojowej Polski

⁸³ *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. UMK, Toruń 1990, s. 369.

funkcja szkół niepublicznych była bowiem inna —w okresie przyspieszonego rozpadu dawnego systemu powstanie nowego typu szkół było więc przewrotem w scentralizowanej strukturze szkolnictwa państwowego —polegającym na praktycznym ograniczeniu monopolu państwowego, a zarazem poszerzaniu obszaru niezależnej inicjatywy społecznej. W drugiej fazie nastąpił z kolei wzrost liczby szkół niepublicznych, a ustawa o systemie oświaty wprowadziła nowe podstawy prawne dla tych placówek⁸⁵.

Należy jednak zauważyć, że proces tych przekształceń nie był łatwy i chętnie akceptowany — zarówno przez władze każdego szczebla, jak i przez społeczeństwo przyzwyczajone od lat do centralistycznego modelu zarządzania⁸⁶. W prawodawstwo polskie wpisane zostały, co prawda, prawa obywatelskie dotyczące oświaty i kształcenia, widoczne choćby w artykule 70 Konstytucji, który mówi, że „każdy ma prawo do nauki [...] rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci innych niż publiczne”, zaś „obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych”. Natomiast artykuł 73 oprócz zapewnienia „wolności, twórczości artystycznej, badań naukowych oraz ogłaszania ich wyników, wolności korzystania z dóbr kultury” gwarantuje także „wolność nauczania”. Artykuł 65 zapewnia z kolei „wolność wyboru i wykonywania zawodu”, a co za tym idzie, również szkoły, która przygotowuje do wybranego zawodu, koncepcji i interpretacji świata⁸⁷. Te prawne podstawy istnienia i wolnego rozwoju placówek oświatowych (w tym niepublicznych) w praktyce przez długie lata nie znajdowały jednak właściwego sposobu realizacji, pozostając raczej fasadowym wizerunkiem pełnych hipokryzji zabiegów „demokratycznego” tylko z nazwy państwa.

Stąd w latach 80. funkcjonowało w kraju zaledwie kilkanaście szkół licealnych ogólnokształcących, prowadzonych przez instytucje wyznaniowe i 28 szkół zawodowych związków spółdzielczych⁸⁸. Dziesięciolecie to oznacza jednak dla oświaty

⁸⁴ Zob. Ustawa o systemie oświaty. „Dziennik Ustaw RP” 1991, nr 95.

⁸⁵ Zob. *Raport o reformie szkolnej 1991–1993*. „Reforma szkolna nr specjalny”. Warszawa 1998.

⁸⁶ Cz. Kupisiewicz: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. PWN, Warszawa 1985.

⁸⁷ B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Wyd. IV. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 285–287.

⁸⁸ Tamże, s. 370.

niepublicznej reaktywację, a zarazem dynamiczny rozwój szkół prywatnych na bazie wielkiej transformacji ustrojowej zachodzącej w kraju. Wrócono do polskich tradycji szkolnictwa prywatnego oraz zaczęto przyswajać wzory i formy z postępowych nurtów szkolnictwa krajów o demokratycznym systemie społecznym. Klub Rzymski, skupiający około stu przedstawicieli międzynarodowego świata nauki, techniki i polityki reprezentujących wspólne poglądy na temat globalnych problemów ludzkości (w tym zagrożenia naturalnego środowiska człowieka czy rewolucji informacyjnej i edukacyjnej), nawoływał do szerokiego otwarcia i rozwoju duchowego zgodnego z potrzebami rozwoju społeczeństwa, ale przy respektowaniu praw natury i harmonijnego rozwoju matki-Ziemi.

Nowo powstające szkoły społeczne i prywatne opierały swoje programy wychowawcze właśnie na rozwoju nowego ideału osobowego człowieka — jako wrażliwego, otwartego na zmiany, świadomego degradacji środowiska naturalnego, dbającego o rozwój psychiczny i fizyczny obywatela⁸⁹.

Pomimo istnienia wspomnianych wcześniej podstaw prawnych do zakładania i prowadzenia placówek niepaństwowych organy założycielskie natrafiały jednak na spore trudności rejestracyjne. I choć idea demokratyzacji i uspołecznienia oświaty nie mogła być od razu zrealizowana, to jednak rozbudziła świadomość i uzyskała poparcie społeczne. W konsekwencji pojawiły się pierwsze szkoły niepubliczne: Liceum Społeczne w Toruniu PW „Poltech” i Liceum Społeczne w Warszawie, Autonomiczne LO w Gdańsku oraz Szkoła Podstawowa w Podkowie Leśnej. Zarejestrowano także Społeczne Towarzystwo Oświatowe (STO), które należy traktować jako autentyczną oddolną inicjatywę społeczną i postępowy nurt oświatowy⁹⁰.

W 1988 roku MEN odmówiło zezwolenia na prowadzenie niepaństwowej szkoły podstawowej, ale została ona uchylona przez Naczelny Sąd Administracyjny (wyrokiem z dnia 24 lutego 1989 roku, sygn. Akt NSA 1104/88), który stwierdził, że obowiązek zapewnienia bezpłatnej nauki przez państwo nie oznacza zakazu

⁸⁹ Cz. Kupisiewicz: *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*. Wyd. Żak, Warszawa 1994, s. 141.

⁹⁰ B. Śliwerski: O istocie pedagogiki alternatywnej s.97, W: T. Jałmużny, W. Leżańska: *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku*, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Łódź 2002

otwierania szkół płatnych w ramach obowiązujących przepisów⁹¹. Od tej pory powstało kilka tysięcy niepublicznych szkół podstawowych i średnich oraz ponad trzysta uczelni wyższych.

Pozycja szkolnictwa niepublicznego jako trwałego elementu systemu edukacji w Polsce została potwierdzona prawnie w następujących dokumentach: w Ustawie o Szkolnictwie Wyższym z dnia 12 czerwca 1990 roku, oraz jej nowelizacji z dnia 27 lipca 2005 roku, w Ustawie o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 roku oraz 26 czerwca 1997 roku o Wyższych Szkołach Zawodowych⁹².

Oświata niepubliczna ma także swoje ogólnopolskie przedstawicielstwo w postaci Krajowego Forum Oświaty Niepublicznej z siedzibą w Warszawie, które podejmuje wszelkie prace i rozmowy z Ministerstwem Edukacji Narodowej dotyczące problemów szkół niepublicznych oraz reaguje na wszelkie nieprawidłowości ze strony urzędów administracji państwowej wynikające najczęściej z niechęci lub nieznamomości specyfiki oświaty niepublicznej⁹³.

Należy też podkreślić, że oświata niepubliczna wypracowała sobie stałe miejsce w polskim społeczeństwie, szczególnie w społecznościach lokalnych, dla których ma niebagatelne znaczenie i wartość, ponieważ zna ich specyfikę, potrzeby i oczekiwania, a także rzeczywisty poziom wiedzy i wykształcenia. Niepubliczna szkoła jest w stanie reagować szybko na zmieniające się warunki, uczyć praktycznych umiejętności potrzebnych do znalezienia pracy, co jest szczególnie ważne w okresie dużego bezrobocia. Odgrywa też ważną funkcję w systemie przekwalifikowania zawodowego. W tym aspekcie spełnia również rolę kulturotwórczą w regionie, a czasami zastępuje nagminnie zamykane domy kultury, biblioteki, ogniska i kluby. Wprowadza ponadto element konkurencyjności w stosunku do szkół publicznych, działając inspirująco na podnoszenie jakości ich pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przede wszystkim zaś — jak już wielokrotnie podkreślałam — dba o dobro jednostki, wychowywanej dla wiedzy, wolności i pogłębiania więzi społeczno-kulturowych.

⁹¹ Z. P. Kruszewski: *Odbudowa wyższych szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne*. WN Novum, Płock 2000. s. 6-7

⁹² Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku, Dz. U. Nr 164 poz. 1365 z dnia 30 sierpnia 2005 r.

⁹³ Dane pochodzą z protokołów i sprawozdań KFON.

4. Szkolnictwo niepubliczne w Austrii

Uwzględniając specyfikę tradycji kulturowych, społecznych i ekonomiczno-politycznych, w Austrii stworzono ramy ustawowe dla funkcjonowania systemu oświatowego, a w nim sektora szkół niepublicznych. Zapis konstytucyjny z 1929 roku (z późniejszymi zmianami) gwarantuje prawo do bezpłatnej nauki z możliwością spełnienia obowiązku szkolnego w szkołach prywatnych, a nawet ucząc się tylko w domu. Opierając się o zapis ustawodawczy (z dnia 21 grudnia 1867 roku, art. 17), prawo austriackie przewiduje możliwość zakładania i prowadzenia placówek edukacyjnych i wychowawczych przez obywateli, którzy wykażą swoją prawną zdolność do wykonywania tych czynności⁹⁴. Państwo pełni funkcję nadrzędną i kontrolną nad tymi placówkami. Szkołami prywatnymi nazywa się wszystkie te placówki, które nie są publiczne i zgodnie z odrębnymi ustawowymi zapisami mogą im być przyznane uprawnienia szkół publicznych⁹⁵. System szkolnictwa prywatnego został ponadto uregulowany ustawą z 25 lipca 1962 (znowelizowaną 30 maja 1972 roku) oraz dodatkowo ustawą o prywatnych szkołach rolniczych i leśnych z dnia 29 kwietnia 1975⁹⁶.

Istotne jest wyjaśnienie nazewnictwa szkół sektora niepublicznego w Austrii i związanych z tym uprawnień oraz stopnia ich autonomii. Wszystkie szkoły niepubliczne, czyli nie założone przez organ ustawodawczy federacji lub Krajów Związkowych, sprawujących opiekę i nadzór nad szkolnictwem, nazywa się szkołami prywatnymi (Privatschulen). Ustawodawca wyróżnia wśród nich dwie grupy. Pierwsza — to szkoły posiadające uprawnienia szkoły publicznej i charakter zgodny z ustawową typologią szkoły państwowej, z przypisanymi im określonymi nazwami państwowymi, co w efekcie włącza te szkoły w system szkół publicznych i prowadzi do zatracenia własnego, odrębnego charakteru. Szkoły te zobowiązane są ponadto do realizacji państwowych programów nauczania, określonej liczby wyznaczonych przedmiotów i godzin na nie przeznaczonych, kontroli liczby uczniów w klasie, sposobu ich rekrutacji, planowania własnego rozwoju i ewaluacji efektów

⁹⁴ Konstytucja Austrii 21 grudnia 1867 RGBl Nr 142. Tłumaczenie — A. M.

⁹⁵ Art. 7, ustęp 14, Staatsgrundgesetz Verfassung.

⁹⁶ Ustawa o organizacji szkolnictwa 25 lipca 1962 BGBl Nr 244/1962. Ustawa o prywatnych szkołach rolniczych i leśnych BGBl Nr 318/1975.

kształcenia. Ponadto wymagane są identyczne kwalifikacje zawodowe w stosunku do nauczycieli, odpowiednie zaplecze lokalowe oraz perspektywiczny plan działania uprawdopodobniający wieloletnie istnienie placówki.

Drugą grupę tworzą szkoły nie posiadające uprawnień szkół publicznych oraz ustawowego uregulowania typu i rodzaju szkoły (ohne gesetzlichen geregelt Schularbeitbezeichnung), z własną koncepcją organizacyjno-pedagogiczną, różniącą się zasadniczo od państwowego, ustawowego systemu i struktury szkoły⁹⁷. Szkoły te nazwane zostały szkołami statutowymi (Statutschulen) lub szkołami alternatywnymi (Alternativschulen). Wprawdzie ustawodawca deklaruje, że obydwu rodzajom placówek mogą być przyznane uprawnienia szkoły publicznej, lecz stawia jednocześnie wymagania likwidujące w praktyce możliwość tworzenia odrębnego paradygmatu edukacyjnego, a co za tym idzie ich autonomii⁹⁸. Każda prywatna szkoła jest ponadto zobowiązana do używania takiej nazwy, która jednoznacznie wskazuje, że jest to szkoła niepubliczna, z wyraźnym określeniem jej charakteru i organu prowadzącego. Szkoły takie może założyć każdy obywatel posiadający austriackie obywatelstwo (osoba fizyczna lub prawna), występując jako fundacja, stowarzyszenie lub inna organizacja czy też wspólnota świecka lub wyznaniowa.

Należy też zwrócić uwagę, że szkoły zakładane przez organy i zarządy krajów związkowych (Laender) oraz przez gminy (Gemeinden), czyli przez samorządne, autonomiczne ośrodki zarządzania nie będące składową administracji państwowej, są również zaliczane do kategorii szkół prywatnych, które otrzymują uprawnienia szkół publicznych z mocy prawa w momencie ich założenia i wpisu do rejestru⁹⁹. Placówki prowadzone przez osoby fizyczne oprócz spełnienia ustawowych rygorów związanych z programem, planami nauczania, kwalifikacjami nauczycieli i dyrektora, odpowiedniego poziomu pomocy dydaktycznych i zaplecza lokalowego, muszą wykazać się osiągnięciem wysokich wyników nauczania w ramach ogólnego nadzoru pedagogicznego państwa podczas badania jakości pracy szkoły.

⁹⁷ Euridice das Informationsnetz zum Bildungswesen um Europe — <http://www.eurydice.org>.

⁹⁸ Bureau International d'éducation 1998, Donnees mondiales de l'éducation 2eme edition, Das Bildungssystem in Oesterreich 1997.

⁹⁹ Eudrydice, European Union, Eurybase, The Community Database on Education 1997 Eurydice website — <http://www.eudrydice.org/eurybase>.

Sprawowanie nadzoru nad szkolnictwem jest podzielone między federację (w zakresie generalnego kierunku rozwoju oświaty w państwie, finansowania i opracowywania podstaw programowych) oraz między kraje związkowe (odpowiedzialne za nadzorowanie jakości pracy szkoły i spełnianie wymogów formalnych), zaś generalny podział subwencji państwowych polega na pełnym finansowaniu wyznaniowych szkół prywatnych z uprawnieniami szkół publicznych (Vollsubventionierung) oraz przydziale funduszy doraźnych (lebende Subventionen) dla świeckich szkół prywatnych. Dotacje te nie są zagwarantowane ustawą i przyznanie ich zależy od decyzji Ministerstwa Edukacji (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur). Nierówne dotowanie wyznaniowych i świeckich szkół prywatnych uzasadnia się przypisaniem prywatnym szkołom wyznaniowym funkcji uzupełniającej model państwowy o ofertę kształcenia w duchu dowolnie wybranej religii.

Nie ma również zapisu regulującego wysokość czesnego (Schulgeld), które ustala organ prowadzący z rodzicami lub opiekunami prawnymi ucznia. Możliwe jest również dofinansowanie szkół przez władze lokalne, jak np. zatrudnianie nauczycieli szkół szczebla podstawowego, których pracodawcami są lokalne organy samorządowe. Subwencje państwowe mogą być przyznawane nie tylko na pokrycie wynagrodzeń nauczycieli, ale także na rozbudowę placówki, remont, uzupełnienie pomocy naukowych lub realizacji projektu, który uzyska akceptację władz. Warunki tej pomocy są ustalone i zapisywane w odrębnych umowach z organami państwowymi¹⁰⁰. Przy czym kwestia dofinansowywania osobowego na rzecz opłacania kadry nauczycielskiej nie jest w Austrii rozwiązana jednoznacznie i budzi ciągle duże kontrowersje z powodu opłacania przez państwo nauczycieli z oficjalnie uznanych szkół wyznaniowych, podczas gdy nauczyciele zatrudnieni w innych szkołach prywatnych nie mogą oczekiwać takiej pomocy.

Szczególnie preferowane są religijne szkoły katolickie, co z jednej strony wynika z ugruntowanej historycznie tradycji kulturowej tego kościoła w Austrii, a z drugiej z faktu związania państwa z Watykanem konkordatem z 1933 roku. Kościół Katolicki jest największym organem prowadzącym szkoły wszystkich szczebli nauczania w Austrii. Szkoły te posiadają uprawnienia publiczne, a ich ustrój oraz

program nie są zgodne z ustawowym modelem szkół państwowych. Żeby wypełnić konstytucyjny warunek równości wobec prawa, państwo jest zobowiązane do subwencjonowania pozostałych szkół wspólnot wyznaniowych — izraelskich, islamskich, buddyjskich, armeńsko-apostolskich, mormońskich i wielu innych zarejestrowanych w Austrii, pomimo że oficjalnie obowiązuje rozdział kościoła od państwa¹⁰¹.

Wraz z przyznaniem państwowych uprawnień szkoła prywatna może wydawać świadectwa i dyplomy, co w znacznym stopniu ułatwia przechodzenie uczniów z jednego typu szkoły do innego oraz dostęp do wyższych stopni kształcenia. Uczniowie szkół alternatywnych są ponadto zobowiązani do zdania egzaminu eksternistycznego (Externistenprüfung) lub do przejścia ustalonych procedur zaliczania poszczególnych klas czy przedmiotów.

Uczniowie uczęszczający do szkoły prywatnej z uprawnieniami posiadają również przywilej bezpłatnej komunikacji (dojazd do szkoły) oraz bezpłatnych posiłków i niektórych podręczników. Należy w tym kontekście zauważyć, że mimo dość istotnych różnic w przyznawaniu przywilejów szkołom prywatnym, istnieje zapotrzebowanie na wolne szkoły nie wzorujące się na państwowych schematach, respektujące prawo jednostki do kształtowania własnej indywidualności zgodnie ze swoimi potrzebami i możliwościami. Dlatego też szkoły opierające się na ideach Freinera, Montessori, Wild czy Steinera proponują ofertę cieszącą się ciągłym zainteresowaniem przynajmniej części społeczeństwa. Poza tym szkoły te rozkładają zajęcia opiekuńcze z uczniami do późnych godzin popołudniowych, organizując je w formie świetlicy czy też częściowego lub pełnego internatu jako integralnego zaplecza szkoły. Podkreśla się również, że szkoły te szybko reagują na potrzeby współczesnych wymagań gospodarki i rynku, wprowadzając zajęcia informatyczno-techniczne, dzięki którym uczniowie nabywają umiejętności komunikacji ze światem nauki i techniki, a tym samym uzyskują ułatwiony dostęp do najnowszych informacji¹⁰².

¹⁰⁰ F. Jellonschek: *Das Oesterreichische Privatschulrecht*. „Recht der Jugend” 14 Jahrgang Heft. 1996, nr 10, s. 255–256.

¹⁰¹ „Privat zur Schule” 1989; „Spektrum” nr 564, 1. März. Cyt. wg W. Rabczuk: *Szkolnictwo prywatne w świecie...*, s. 72–73.

¹⁰² Tamże, s. 75

W Austrii funkcjonują również prywatne szkoły zawodowe, oferujące oprócz egzaminu maturalnego także uprawnienia zawodowe. Niestety, nie wszystkie cykle kształcenia zawodowego są uznane przez władze państwowe. Dlatego niektóre ze szkół uzyskują w całości uprawnienia zawodowe, a w innych tylko częściowo naukę zalicza się do nauki zawodu. Udział prywatnych szkół zawodowych w systemie szkolnictwa austriackiego kształtuje się na poziomie od 19% do 52%, w tym spośród 193 szkół zawodowych na poziomie kształcenia obowiązkowego — 61 to prywatne, co daje wskaźnik 31,61%; średnie szkoły zawodowe stanowią natomiast 52,37% (z 453 placówek 237 są szkołami prywatnymi), w szkołach zawodowych wyższego stopnia wskaźnik ten wynosi 78,98% (z 274 placówek 52 są prywatne). Udział prywatnych szkół ogólnokształcących (Allgemein bildende hoechere Schulen) na poziomie podstawowym realizującym obowiązek nauczania (Volksschulen, Hauptschulen) waha się między 2,6% a 4,73%.

Największy udział szkół prywatnych w systemie oświatowym Austrii mają zakłady kształcenia nauczycieli i wychowawców, gdzie na 67 placówek 33 to szkoły prywatne, co stanowi 49,25%. Ogólny udział szkół prywatnych w roku szkolnym 1998/1999 wzrósł do 9,16%. Należy również zauważyć, że zmniejszył się udział Kościoła katolickiego jako organu prowadzącego szkoły na korzyść prywatnych szkół samorządowych, a szczególnie Wyższych Szkół Zawodowych (Fachhochschulen), których dynamiczny rozwój nastąpił na przełomie lat 80. i 90.¹⁰³. Domeną państwowego zarządzania są nadal szkoły wyższe, uniwersytety i akademie prowadzone przeważnie przez organ ustawodawczy i korzystające z zapisu o wolności nauki i badań naukowych. Poza tym, jedynie Kościół katolicki zarejestrował i prowadzi cztery uniwersytety teologiczne.

W grupie alternatywnej edukacji należy wymienić także szkoły międzynarodowe lub cudzoziemskie cieszące się coraz większym uznaniem społeczeństwa, czego dowodem jest wzrastający w nich udział młodzieży austriackiej. Należy tu wymienić choćby uznane American International School, Vienna International School, Danube International School czy Lycee Français, których ukończenie oznacza posiadanie matury międzynarodowej, uprawniającej do wstępu na wszystkie,

nie tylko europejskie, uczelnie wyższe. Oprócz tych najbardziej uznanych, działają również uczelnie i szkoły średnie zakładane przez przedstawicieli Japonii, Czech, Słowacji i krajów Arabskich¹⁰⁴.

5. Szkolnictwo niepubliczne w Niemczech

Prawodawstwo niemieckie reguluje sprawy związane ze szkolnictwem prywatnym równoległe do zapisów dotyczących ustawodawstwa tworzonego przy powstaniu pierwszych systemów oświatowych. W prawie pruskim (Das Preussische Allgemeine Landrecht) z roku 1794 znaleźć można postanowienia dotyczące zakładania i prowadzenia szkół prywatnych. Pomimo istniejących zapisów prawnych uwzględniających możliwość powstawania szkół prywatnych, przyznaje się państwowym instytucjom oświatowym priorytet w kształceniu młodzieży i nadaje im się rangę placówek przeznaczonych do realizacji ustawy o państwowym systemie edukacyjnym.

Jednoznaczne i ostateczne zagwarantowanie równouprawnienia dla szkolnictwa prywatnego zostało umieszczone dopiero w federalnej Konstytucji Niemiec z 23 maja 1949 roku (z późniejszymi zmianami)¹⁰⁵ w artykule 7, ustęp 4 i 5, który ma szczególną wagę nie tylko dla obywateli niemieckich, ale również dla społeczeństwa europejskiego, ze względu na pamięć związaną z doświadczeniami narodowego socjalizmu.

Zapis ten uważa się za fundament dla respektowania podstawowych praw obywatelskich — prawa do wolności nauki, wyboru zawodu oraz prawa rodziców do wychowania własnych dzieci według uznawanego światopoglądu i zapatrywań religijnych. Państwo federalne uznało pluralizm i wielowarstwowość w tworzeniu systemów politycznych i społecznych, w tym systemu edukacji. Podstawy prawne zapewniają zakładanie i prowadzenie szkół prywatnych według własnego uznania

¹⁰³ Statistische Daten, das Informationsnets zum Bildungswesen in Europe. Eurydice Private/ Non-State Education; Form and Status in the Member States of the European Community Brussels: Eurobase 1992.

¹⁰⁴ P. Mason: *Elitism and Patterns of Independent Education*. W: *Private schools and public policy*. Red. W. L. Boyd, J. G. Cibulka. International Perspectives Falmer Press, Philadelphia 1989, s. 315–329.

¹⁰⁵ Bundesgesetz z dn. 23. 05. 1949 z późniejszymi zmianami; stan na dzień 26. 07. 2002.

i programu (przez osoby fizyczne i prawne), pod warunkiem wszakże przestrzegania zasady posiadania porównywalnego wykształcenia zatrudnianej kadry dydaktycznej do uczącej w szkołach państwowych oraz przeprowadzania rekrutacji bez względu na status społeczny i finansowy rodziców.

Wyjątek stanowi zakładanie szkoły podstawowej (Volkschule), na której powstanie zezwolenie zostanie wydane tylko wtedy, gdy złożony wniosek dotyczy typu szkoły nie istniejącej na danym terenie (np. szkoły wyznaniowej) lub uwzględniającej szczególny, pedagogiczny priorytet społeczny, przedstawiony przez związki rodziców, wspólnoty wyznaniowe czy władze samorządowe. Wszelkie kompetencje dotyczące szkolnictwa posiadają kraje związkowe (Länder), ponieważ państwo (Bund) sprawuje jedynie nadzór (Aufsicht) i reguluje postanowienia ogólne dla wszystkich krajów związkowych w zakresie badań naukowych, funduszy na kształcenie dla wszystkich poziomów nauczania (szczególnie kształcenie zawodowe z praktykami na terenie zakładów przemysłowych włącznie), wynagrodzenia nauczycieli, spraw socjalnych pracowników oświaty oraz finansowania nowych uczelni wyższych.

Federacja koordynuje także działania zmierzające do zharmonizowania i wypracowania wspólnych standardów w zakresie systemów szkolnych, programów nauczania, struktur i instytucji dydaktycznych. Landy współpracują ze sobą za pośrednictwem Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych, dzięki czemu osiągnięto w Niemczech porównywalną ofertę edukacyjną na terenie całego kraju w zakresie proponowanych kierunków kształcenia oraz otrzymywanych świadectw i uzyskiwanych kwalifikacji. Szkołom państwowym i niepaństwowym została przyznana jednakowa ranga i wartość, jako placówkom spełniającym publiczne zadania kształcenia¹⁰⁶. Wśród prywatnych szkół niemieckich wyróżnia się przy tym szkoły wyznaniowe katolickie i ewangelickie, wolne szkoły waldorfskie (Waldorfsschulen), szkoły prowadzone według założeń pedagogiki Montessori, jak również eksperymentalną szkołę zbiorczą (Gesamtschule).

Szkoły prywatne funkcjonują w Niemczech w ramach struktury szkół państwowych, przy czym ustawodawca wyróżnia wśród szkół prywatnych dwie pod-

¹⁰⁶ W. Rabczuk: *Szkolnictwo prywatne w świecie...*, s. 172–173.

stawowe kategorie — szkoły zastępcze (Ersatzschulen) i szkoły uzupełniające (Ergänzungsschulen)¹⁰⁷. Pierwsze z nich są traktowane w niemieckim systemie oświatowym jako szkoły zastępujące identyczny typ i rodzaj szkoły państwowej — z celami i planami nauczania oraz poziomem zatrudnianej kadry nauczycielskiej analogicznymi do szkół państwowych. Mają też one spełniać ustawowe zadania placówek publicznych. Natomiast szkoły uzupełniające (Ergänzungsschulen) wypełniają lukę oświatową szczególnie w zakresie wykształcenia zawodowego, które nie jest w ogóle prowadzone przez państwo (Bund) lub kraj związkowy (Bundesland). Zaliczają się do nich szkoły kosmetyczne, dziennikarskie czy szkoły kształcące nauczycieli poszczególnych dyscyplin sportowych.

Założenie każdej prywatnej szkoły związane jest zawsze z przestrzeganiem ogólnych ustawowych przepisów i uzyskaniem zezwolenia w zakresie BHP oraz nieskazitelnej opinii obywatelskiej osoby prowadzącej szkołę oraz kadry nauczającej. Należy jednak podkreślić, że szkoły zastępcze muszą uzyskać pozwolenie władz landu, podczas gdy szkoły uzupełniające są zobowiązane jedynie do złożenia odpowiedniej dokumentacji i uzyskania wpisu do rejestru.

Wykorzystując zapis ustawowy o zakazie stosowania segregacji dzieci według statusu finansowego ich rodziców, szkoły prywatne korzystają z finansowych zabezpieczeń, jakie oferują poszczególne landy. Wysokość zobowiązań finansowych ustala każdy land we własnym zakresie, uwzględniając kontekst społeczno-polityczny oraz zapotrzebowanie rodziców na dany typ szkoły; wysokość ta oscyluje przeważnie na poziomie gwarantującym minimum kosztów funkcjonowania szkoły. Finansowanie szkół prywatnych może przybierać różne formy i być przekazywane szkole w postaci kosztów osobowych lub rzeczowych, dofinansowywania remontu lub budowy obiektów sportowych czy też w postaci innych uzasadnionych wydatków. Podstawową zasadą, według której naliczana jest stawka w danym kraju związkowym, są koszty utrzymania szkół publicznych w tym regionie. Szkoła może pobierać także czesne od rodziców, ale tylko w takiej wysokości, aby nie została naruszona zasada dostępności szkoły dla każdego, niezależnie od jego statusu społecznego.

¹⁰⁷ W podziale tym nie ma znaczenia rodzaj organu założycielskiego.

W celu uzyskania środków finansowych i zezwolenia na swą działalność, szkoły zastępcze są zobowiązane do realizacji takich samych celów dydaktycznych i zatrudniania wykwalifikowanej kadry pedagogicznej. Państwo pozostawia natomiast swobodę w stosowaniu metod nauczania, planów nauczania, jak i siatki godzin realizowanej w szkole. Według własnego wyboru zestawiane są również środki dydaktyczne dostosowane do realizacji celów szkoły¹⁰⁸.

Uzyskanie uprawnień szkoły publicznej skutkuje automatycznie zezwoleniem na wydawanie świadectw oraz przeprowadzanie egzaminów. Nauczyciele zatrudnieni w tych szkołach są urzędnikami państwowymi. Założyciel odpowiada prawnie za wypełnienie wszystkich ustawowych wymogów prawidłowego funkcjonowania placówki. We wniosku o zezwolenie jak i otrzymanie uprawnień szkoły publicznej, założyciel musi przedstawić wiarygodny plan jej funkcjonowania, w tym — musi zapewnić stabilność finansową, długoterminowe zatrudnienie nauczycieli i stabilną sytuację lokalową. Po upływie minimum trzech lat ocenie podlega również ilość zgłaszających się do szkoły uczniów¹⁰⁹.

6. Funkcjonowanie systemów szkolnictwa niepublicznego Polski, Austrii i Niemiec — analiza porównawcza

Współczesna pedagogika porównawcza, zwana też międzynarodową, jest rozumiana jako dziedzina o szerokim zakresie badawczym i rozlicznych funkcjach. Bogaty zasób wiedzy oraz uporządkowanych doświadczeń na temat struktur i systemów kształcenia w różnych krajach, a także szeroko dyskutowane koncepcje przyszłych modeli edukacyjnych wraz ze sposobem rozwiązywania problemów stanowią niezaprzeczalny dorobek tej dziedziny nauki. Wiedza wyrażana opisami i prezentacjami, wynikami badań oraz poglądami na temat przyszłych wyzwań stanowi sama w sobie rezultaty analiz porównawczych. Jest ona podstawą do dyskusji przy planowaniu przyszłych i korygowaniu funkcjonujących systemów szkolnictwa

¹⁰⁸ H. Jarasz, B. Pieroth: *Grundgesetz für die BD. Kommentar*. München 2002, 6 Auflage — <http://de.wikipedia.org/wiki/privatschule>.

i kształtowania polityki oświatowej na poziomie krajowym i międzynarodowym. Czynniki te uzasadniają tym samym coraz częściej używane określenia pedagogiki międzynarodowej w obszarze, której dosłownie pojmowane porównanie nie musi być dokonywane¹¹⁰. Pedagogika porównawcza postrzegana jest zatem jako nauka wykorzystująca dane do opisywania systemów oświaty, ich funkcjonowania i wyników, do wspierania rozwoju instytucji oświatowych i praktyki oświatowej, do wyjaśniania powiązań między edukacją a społeczeństwem, do określania tendencji rozwojowych występujących powszechnie w większej liczbie państw¹¹¹.

Zgodnie z tą zasadą oraz przytoczonymi licznymi źródłami informacji na temat światowych i europejskich systemów edukacyjnych wybrana i zastosowana w niniejszej pracy metoda nie ma charakteru jednorodnego i składa się z:

- 1) Opisu struktury państwowych systemów oświatowych Polski, Austrii i Niemiec stanowiących perspektywę i tło dla prezentacji szkolnictwa niepublicznego, tworząc materiał do analizy porównawczej.
- 2) Teoretycznego objaśnienia pojęć stosowanych przez pedagogikę porównawczą w szkołach niepublicznych.
- 3) Opisowego wyjaśnienia dynamiki funkcjonowania i tendencji rozwojowych szkolnictwa niepublicznego w społeczeństwie obywatelskim i informacyjnym w ujęciu diachronicznym.
- 4) Prezentacji źródeł informacji, centrów i ośrodków dokumentacji powstałych dla potrzeb pedagogiki porównawczej ukazujących zasięg badań nad systemem edukacji w świecie.
- 5) Porównania wskaźników i danych statystycznych wskazujących na konieczność zastosowania analizy ilościowej jako uzupełnienia przeglądów jakościowych.
- 6) Porównania terminologii międzynarodowych określeń typologii szkolnictwa.

Zastosowana metodologia ma na celu kompleksowe ogarnięcie tematu i uniknięcie nieporozumień w zakresie terminologii i kontekstów badanego zjawia-

¹⁰⁹ *Handbuch Freie Schulen, Pädagogische Positionen, Träger Schulreformen und Schulen im Überblick.* Wyd. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen, Rohwolt Taschenbuch Reibeck bei Hamburg 1999, s. 24–27.

¹¹⁰ J. Prucha: *Pedagogika porównawcza.* Redakcja naukowa B. Śliwerski. Wyd. Nauk. PWN Warszawa 2004, s. 32–33.

¹¹¹ Tamże s. 33.

ska oraz spełnienia warunku pełnego omówienia podjętego zagadnienia niepaństwowych systemów oświatowych w Polsce, Austrii i Niemczech uwzględniającego:

- kontekst historyczno-kulturowy i polityczno-ekonomiczny,
- warunki powstania i tendencje rozwojowe,
- prawodawstwo i zapisy ustawodawcze,
- sposoby finansowania i zarządzania,
- elementy ponadnarodowe i globalne,
- cechy narodowościowe i indywidualne.

Takie potraktowanie zadania stawianego przed niniejszą pracą uzasadnia zastosowanie nie tylko metody synchronicznej, ale także konieczność paralelnego ujęcia diachronicznego.

Niezbędne jest też wyodrębnienie podejścia jakościowego i ilościowego. Nie należy pominąć także faktu, że informacje i wyniki zebrane poprzez badania porównawcze służą nie tylko specjalistom zajmującym się systemami oświatowymi, ale stanowią źródło informacji dla każdego zainteresowanego opisywanymi kwestiami. Uzyskanie efektu pragmatycznego dla samorządowców, rodziców, nauczycieli, pracodawców, uczniów, polityków sugeruje wykorzystanie opinii prasowych, badań empirycznych przeprowadzanych w obszarze szkolnictwa niepublicznego oraz przeglądu przyczyn wyboru szkoły przez rodziców, spełniania przez te szkoły funkcji alternatywności edukacyjnej, osiąganych wyników nauczania (badanie PISA). Należy przy tym wskazać na pojawienie się następujących trudności utrudniających dokonanie jednoznacznych porównań badanych systemów:

- bardzo duże zróżnicowanie szkolnictwa w państwach zachodnich, w tym Niemiec i Austrii,
- odmienna terminologia i związane z tym trudności dopasowania właściwych poziomów nauczania do systemu polskiego jak i wyjaśnienia nieznanymi nazwami niemających odpowiedników w szkolnictwie polskim,
- właściwy wybór źródeł informacji z powodu ich niezliczonej liczby — należy się tu kierować zasadą wykorzystywania najbardziej wiarygodnych i rzetelnych informacji i danych,

- fakt, że kraje zachodnie w tym Austria i Niemcy podlegają prawom gospodarki rynkowej, a zatem nie są systemami statycznymi, co widoczne jest też w systemie kształcenia, podczas gdy Polska jest dopiero w okresie przejściowym do tego typu gospodarki,

- wieloletnie kształtowanie polityki oświatowej w Polsce na skutek wymogów stawianych przez system centralnego zarządzania.

Należy mieć zatem świadomość lokalnej specyfiki, bez której jakiegokolwiek porównanie nie będzie posiadało wartości poznawczej. Uwzględniając powyższe sugestie, należy koniecznie zastosować klasyfikacji ISCED (International Standard Classification of Education), która dopracowała i ujednoliciła nazewnictwo edukacyjne, oraz wykorzystanie międzynarodowego słownika edukacyjnego *Europäisches Glossar zum Bildungswesen*: Band 1 — *Prüfungen, Abschlüsse und Titel*, Band 2 — *Bildungseinrichtungen*, Band 3 — *Lehrpersonal*, Band 4 — *Personal mit Leitungs-, Aufsichts-, und Beratungsaufgaben*. Słownik ten spełnia wyjaśnia podstawowe słownictwo używane w obszarze systemów edukacyjnych, co ułatwia ich zrozumienie w kontekście krajowym oraz porównywanie w kontekście międzynarodowym.

Szkoły niepubliczne na poziomie nauczania przedszkolnego, podstawowego, średniego i wyższego są osadzone w strukturach państwowego systemu oświatowego danego kraju, jeżeli nie są szkołami alternatywnymi, w sensie autorskimi eksperymentalnymi, działającymi według odrębnych przepisów, programów, sposobu naboru uczniów, niepodlegającymi nadzorowi merytorycznemu państwa.

Zasadne jest zatem ustalenie nazewnictwa poziomów nauczania w ujęciu międzynarodowym według standardów ISCED w celu uniknięcia błędnego przyporządkowania poszczególnych typów szkół do właściwego poziomu nauczania w omawianych krajach.

Poziom ISCED 0: pre-primary education:

Austria: Vorschulstufe — wszelkiego rodzaju przedszkola, klasy, grupy.

Niemcy: Elementarbereich — wszystkie przedszkola

Polska: wychowanie przedszkolne — przedszkola integracyjne, specjalne, oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych, ośrodki zabaw przedszkolnych.

Poziom ISCED 1: primary education albo first stage of basic education:

Austria: Primarbereich, Grundschule, Volksschule.

Niemcy: Primarbereich, Grundschule.

Polska: Kształcenie ogólne podstawowe, szkoła podstawowa obejmująca dwa etapy kształcenia zintegrowanego w klasach 1–3, kształcenie przedmiotowe.

Poziom ISCED 2: lower secondary education, albo second stage of basic education

Austria: Sekundarbereich I, Allgemeinbildende Höhere Schule Unterstufe, Hauptschule.

Niemcy: Sekundarbereich I, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium.

Polska: niższy stopień kształcenia średniego lub drugi stopień kształcenia podstawowego; 3-letnie gimnazjum.

Poziom ISCED 3: upper secondary education składa się z dwóch typów: general upper secondary education oraz vocational/technical education (kształcenie średnie drugiego stopnia złożone z dwóch typów ogólnokształcącego i zawodowego, technicznego)

Austria: Sekundarbereich II, Allgemeinbildende Höhere Schule Oberstufe II, Berufsbildende Höhere Schule, Berufsbildende Mittlere Schule, Berufslehre und Berufsschule, Polytechnischer Lehrgang.

Niemcy: Sekundarbereich II, Gymnasiale Oberstufe w Gymnasium, Berufliches Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule, Berufsoberschule, Fachoberschule, Berufsfachschule, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsschule und Betrieb (dualsystem).

Polska: kształcenie ponadgimnazjalne w liceum ogólnokształcącym, profilowanym, specjalnym, dwujęzycznym, w dwuletnim uzupełniają-

cym liceum, technikum, trzyletnim technikum uzupełniającym ogólnokształcące szkoły artystyczne, zasadnicza szkoła zawodowa.

Poziom ISCED 4: postsecondary non tertiary education, kształcenie średnie obejmujące programy realizowane w szkołach między szkolnictwem ponadgimnazjalnym

Austria: Sekundarbereich II, Kollegs, Berufsbildende Hohere Schule.

Niemcy: Sekundarbereich II, Fachschule, Kollegs, Abendgymnasium, szkoły zawodowe, kolegia, gimnazja wieczorowe.

Polska: szkoły policealne, pomaturalne, kolegia nauczycielskie, j. obcych kończące się egzaminem dyplomowym.

Poziom ISCED 5: tertiary education, non-university tertiary education, university tertiary education, kształcenie wyższe uniwersyteckie i nieuniwersyteckie

Austria: tertiärer Bereich, Universität, Pädagogische Akademie, Akademie für Sozialarbeit und Gesundheitsdienst, Fachhochschule, Universität der Künste, Kolleg, Postgradualer Lehrgang 5A.

Niemcy: tertiärer Bereich, Universität, Technische Universität, Pädagogische Hochschule, Kunsthochschule, Musikhochschule, Fachhochschule, Verwaltungsfachhochschule.

Polska: kształcenie wyższe zawodowe i akademickie, wyższe studia kończące się egzaminem magisterskim, licencjackim, inżynierskim, Uniwersytet, Akademia, Wyższa Szkoła, Zawodowa, Kolegium, Politechnika.

Poziom ISCED 6: second stage of tertiary education leading to an advanced research qualification; studia wyższe trzeciego stopnia (doktoranckie) kończące się tytułem naukowym doktora nauk

Austria: Doktorarstudium (studia doktoranckie) lub podyplomowe w różnorodnych formach.

Niemcy: Weiterbildung im Vielfältigen Formen, dalsze ogólne zawodowe lub naukowe studia podyplomowe lub doktoranckie. (Doktorarstudium)¹¹².

¹¹² Źródło: Międzynarodowe Standardy Klasyfikacji Kształcenia ISCED 1997 Eurydice.

Polska: studia podyplomowe lub doktoranckie w różnych dziedzinach i na różnych uczelniach¹¹³.

Szkoły i placówki niepubliczne funkcjonują we wszystkich poziomach klasyfikacji ISCED. Globalny udział statystyczny oświaty niepublicznej wynosi w Austrii 10,6%; w Niemczech 6%; w Polsce 4,8%¹¹⁴.

Po zapoznaniu się z terminologią i przyporządkowaniem rodzajów szkół wg międzynarodowej klasyfikacji ISCED (International Standard Classification of Education) i porównaniu ich we wszystkich trzech krajach nasuwa się stwierdzenie, że istnieją bardzo duże rozbieżności strukturalne systemów szkolnictwa publicznego a co za tym idzie również niepublicznego, gdyż we wszystkich trzech krajach funkcjonują one w państwowych strukturach nauczania.

Na poziomie nauczania przedszkolnego nie występują istotne różnice. Przedszkole jest we wszystkich trzech krajach nieobowiązkowe, a w Niemczech i Austrii kształcenie przedszkolne nie należy do systemu szkolnictwa państwowego. Przedszkola prowadzone są przeważnie przez różne prywatne organy założycielskie. Taki schemat wychowania przedszkolnego zakładają przepisy państwowe. Polskie przedszkola należą głównie do samorządów lokalnych. Pomimo istnienia zapisu ustawowego do roku 1989 w rękach prywatnych pozostawał znikomy procent przedszkoli prowadzonych przez księży i zakonnice lub nieformalnie organizowane w domach prywatnych formy opieki sprawowanej zamiennie przez rodziców nad małą grupą dzieci z najbliższej okolicy (osiedla lub dzielnicy). Po transformacji ustrojowej prywatne instytucje edukacyjne na poziomie przedszkolnym zakładane były masowo na terenie prawie każdej gminy w różnorodnych wersjach edukacyjnych, szczególnie według pedagogiki Montessori lub własnej autorskiej koncepcji. Nie mają one jednak tak wysokiego procentowego udziału w porównaniu z przedszkolami państwowymi, jak to ma miejsce w Austrii i Niemczech, gdzie udział ten wynosi blisko 70% istniejących przedszkoli. Władze państwowe tych krajów są

¹¹³ Polska Klasyfikacja Edukacji wg Rozporządzenia Rady Ministrów z dn. 06. 05. 2003 Dz. U. Nr 98 poz. 895.

¹¹⁴ Eurybase, Eurydice; <http://www.privatschulberatung.de>.

zdania, że etap oświaty przedszkolnej powinni w formie i treści kształtować rodzice lub prawni opiekunowie dziecka w bliskości domu i najbliższego środowiska¹¹⁵.

W żadnym z opisywanych krajów system przedszkolny nie jest obowiązkowy. Wynika raczej z potrzeby wczesnej socjalizacji dziecka w grupach rówieśniczych oraz konieczności podjęcia pracy zarobkowej przez rodziców.

Na następnym poziomie kształcenia podstawowego ISCED 1 zaznaczają się już różnice w liczbie lat przeznaczonych na poszczególne poziomy nauczania. W systemie polskim funkcjonuje sześcioletnia szkoła podstawowa, której odpowiednikiem w Austrii i Niemczech są cztery lata kształcenia podstawowego, uzupełniane już w innym typie szkoły — takich jak gimnazjum czy szkoła ogólna lub realna wybierana według uzdolnień i przyszłych planów zawodowych uczniów. W Niemczech notuje się powstawanie niezliczonej liczby szkół zawodowych¹¹⁶. Ukończenie tego poziomu kształcenia szkolnego, uznawane za spełnienie obowiązku szkolnego w każdym z omawianych krajów, jest możliwe również w szkołach niepublicznych.

Prywatne szkoły podstawowe w Polsce otrzymują uprawnienia szkół publicznych w momencie wpisu do rejestru¹¹⁷. Jest ich zresztą najwięcej wśród powstających szkół niepublicznych między innymi z powodu niższych kosztów oraz mniejszej obawy o wynik egzaminu końcowego¹¹⁸.

Szkoły podstawowe prowadzone przez organizacje społeczne, wyznaniowe, stowarzyszenia i osoby fizyczne pozostają w następującej proporcji do szkół prowadzonych przez jednostki administracji rządowej i samorządu terytorialnego — 14765 i 723¹¹⁹.

Utworzenie i zarejestrowanie szkoły podstawowej zależy wyłącznie od inicjatywy osoby fizycznej, prawnej lub organu założycielskiego oraz spełnienia wymogów określonych w rozdz. 8 Ustawy o szkolnictwie, czyli zatrudniania wykwalifi-

¹¹⁵ Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2002. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen, bildungspolitischen Entwicklung für den Informationsaustausch in Europa. Eurydice.

¹¹⁶ J. Frątczak: *Pedagogika porównawcza (Teksty, opracowania i zadania)*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy: Bydgoszcz 1995, s. 21.

¹¹⁷ Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (tekst jednolity Dz. U. z 2004 r., Nr 256 poz. 2572).

¹¹⁸ J. Piekarski, B. Śliwerski: *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*. Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2000, s. 187.

¹¹⁹ Źródło: MEN, http://www.men.gov.pl/menis_pl/, s. 225, stan na rok 2004/2005.

owanej kadry według ustawowych wymogów, realizacji podstaw programowych szkół publicznych, stosowania ustawy o systemie oceniania i klasyfikowania, realizacji minimum godzinowego w siatce godzin. W przypadku szkoły autorskiej typu Montessori, waldorfskiej lub innej alternatywnej, szkoła ubiega się po otrzymaniu wpisu do rejestru o przyznanie jej statusu szkoły eksperymentalnej, w celu uzyskania uprawnień szkoły publicznej. W przeciwieństwie do polskiego systemu austriackie i niemieckie ustawodawstwo dopuszcza założenie i prowadzenie nauczania podstawowego w (Volksschule) w Austrii i w (Grundschule) w Niemczech tylko w szczególnym przypadku, gdy proponowany typ szkoły nie istnieje na danym terenie czy w regionie lub wynika ze szczególnej potrzeby edukacyjnej określonej grupy społecznej, np. rodziców i dotyczy szczególnego charakteru danej placówki ze względu na światopogląd religijny i polityczny lub jej międzynarodowy status czy też przynależność do alternatywnych programów pedagogicznych.

Z tego względu niepubliczne szkolnictwo podstawowe nie przekracza 15% funkcjonującego szkolnictwa prywatnego. Największą grupę szkół niepublicznych można znaleźć na poziomie szkolnictwa średniego pierwszego i drugiego stopnia — ISCED 2, 3. Udział tych szkół w systemie kształcenia sięga ponad 40% istniejących placówek¹²⁰.

W tym obszarze systemy szkolne analizowanych państw są najbardziej odmienne¹²¹.

W Austrii i Niemczech funkcjonuje na tym poziomie kształcenia 10 różnych rodzajów szkół, podczas gdy w Polsce tylko 5 (patrz rozdz. 4.) Ze względu na konieczność spełniania obowiązku szkolnego również w tym obszarze szkoły niepubliczne mogą być szkołami zastępczymi (Ersatzschulen), posiadającymi charakter szkół wyznaniowych (konfessionell), zreformowanych (Reformschule), kształcących w systemie zamkniętym z internatem (Internatschulen) i międzynarodowym (internationale Schulen). Z obserwacji i danych statystycznych wynika, że najczęściej zakładane są gimnazja kształcące kandydatów bezpośrednio na studia wyższe. Należy jednak przypomnieć, że nie są one odpowiednikiem polskich gimnazjów, lecz liceów.

¹²⁰ <http://www.eurydice.org> Statistische Daten 2002.

Propozycję otwarcia określonego typu szkoły na tym poziomie muszą przeanalizować i zaakceptować władze landu, gdyż wiąże się to bezpośrednio z finansowaniem placówki, dlatego wymagane jest udzielenie zgody na jej prowadzenie na tak wysokim poziomie organizacji społecznej.

W polskim systemie administracyjnym założyciel prywatnej placówki nie uzgadnia z władzami gminy czy powiatu planów dotyczących własnej szkoły prywatnej. Po złożeniu wniosku o wpis do rejestru szkół niepublicznych, założyciel ubiega się o otrzymanie uprawnień szkoły publicznej. Uprawnienia te zostają przyznane od razu przy rejestracji dla szkoły podstawowej i gimnazjum, natomiast dla szkół ponadgimnazjalnych dopiero po przedstawieniu wiarygodnej dokumentacji o rzetelności realizacji ustawowych wymogów przypisanych szkole publicznej. Jeżeli placówka nie posiada takiej dokumentacji, ubiega się o uprawnienia po roku działalności. Wówczas władze prowadzące nadzór pedagogiczny, w tym przypadku kuratorium, przeprowadzają kontrolę realizacji ustawy. Uzyskanie uprawnień wiąże się z otrzymaniem subwencji państwowych przekazywanych przez gminy w formie dotacji. Podobnie jak w Austrii i Niemczech, szkołę mogą prowadzić osoby fizyczne lub prawne — w tym zrzeszenia, stowarzyszenia, cechy, kościoły, fundacje i inne podobne uprawnione do tego instytucje. Największą popularnością cieszą się niepubliczne gimnazja i licea ogólnokształcące. Do rzadkości należą szkoły zawodowe. Zakładają je przeważnie samorządy lokalne. Prywatne szkoły średnie gimnazjalne i ponadgimnazjalne w Polsce prowadzone przez organizacje społeczne, wyznaniowe, stowarzyszenia i osoby fizyczne pozostają w następującej proporcji do szkół prowadzonych przez jednostki administracji rządowej i samorządu terytorialnego — gimnazja 6980–599; i ponadgimnazjalne 8620–745¹²².

Uważane są one za elitarne szkoły przygotowujące do studiów akademickich na wyższym poziomie kształcenia i wychowania niż szkoły publiczne. Opinię tę potwierdzają wyniki badań dostarczone przez Instytut Badań Publicznych po

¹²¹ J. Frątczak: *Pedagogika porównawcza...*, s. 52

¹²² Źródło: MEN, http://www.men.gov.pl/menis_pl/, s. 226

wszechstronnych badaniach dotyczących porównania środowisk edukacyjnych szkół publicznych i niepublicznych w dość szerokim zakresie¹²³.

Wykazano w tych badaniach, że uczniowie szkół niepublicznych osiągają wyższe oceny z języka polskiego i matematyki na wszystkich poziomach nauczania i oceny te są zdecydowanie mniej zróżnicowane w odniesieniu do kolejnych etapów edukacyjnych. Różnica między ocenami z języka polskiego w szkole podstawowej wynosi 3,64–3,93, a z matematyki 3,57–4,09; w gimnazjum odpowiednio 3,40–3,96 i 3,28–3,83; w liceum ogólnokształcącym z języka polskiego 3,06–3,78 i z matematyki 2,73–3,53. Prawdziwość uzyskiwanych ocen w procesie nauczania potwierdzają zdecydowanie lepsze wyniki egzaminów zewnętrznych przeprowadzanych kolejno po każdym etapie nauczania. Zagadnienia związane z programami wychowania raport także ocenia na korzyść szkół niepublicznych, ponieważ uwzględniają one więcej celów wychowawczych i są bardziej rozbudowane, a co najważniejsze — wymieniają takie działania wychowawcze, które wzmacniają poczucie własnej wartości, kształtują umiejętności kierowania własnym postępowaniem i, co najistotniejsze, przygotowują do życia w społeczeństwie, kształtując postawy obywatelskie — zwłaszcza w środowisku lokalnym.

Jest to cecha szkół prywatnych najbardziej doceniana przez obywateli społeczeństw regionalnych we wszystkich trzech krajach. Wymienia się tu przede wszystkim rolę kulturotwórczą, kształtującą poziom i jakość nauczania w ścisłym związku ze specyfiką regionu. Pozwala to na szybkie zdiagnozowanie i skuteczne przezwyciężenie narastających problemów cywilizacyjnych, uzależnień, agresji i braku motywacji do nauki. Wskazuje się też na wyższy poziom uspołecznienia poprzez sporządzanie wewnątrzszkolnych dokumentów, procedur oraz celebrowanie określonych szkolnych uroczystości¹²⁴.

W innej pracy badawczej wykazano również wyższy poziom aspiracji u uczniów szkół niepublicznych, z czego wynika wzrost roli nauki, wykształcenia, techniki i ich funkcji poznawczej, instrumentalnej, motywacyjnej, dzięki którym

¹²³ Putkiewicz E., Wiłkomirska A., Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych. Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004, s. 23–26

¹²⁴ Tamże, s. 219–226

uczeń poznaje rzeczywistość, siebie samego, zna do tego narzędzia, umie je wykorzystać i ocenić, znajdując swoje miejsce w społeczeństwie¹²⁵.

Zmiany w zakresie struktury kwalifikacji i mobilności zawodowej wymagają od szkół szybkiego reagowania na zmiany zapotrzebowania społecznego. Zgodnie z wynikami oczekiwania te spełniają szkoły niepubliczne we wszystkich trzech krajach, w których bada się równolegle efektywność w osiąganiu celów zarówno kognitywnych, jak i niekognitywnych. W Niemczech przeprowadzono nawet badania testowe dla uczniów klasy 7 (początek szkoły średniej) i ponownie w klasie 10 dla uzyskania bardziej precyzyjnej analizy wobec takich celów kognitywnych, jak wyniki z matematyki, biologii, fizyki i języka angielskiego, oraz niekognitywnych — jak postrzeganie własnych zdolności do uczenia się, znajomość własnego *ego*, postrzeganie siebie w odniesieniu do efektywności i akceptacji społecznej w klasie, motywów altruistycznych, egoistycznych, konformistycznych wobec pomocy innym¹²⁶.

Mniej naukowych publikacji dotyczących opracowanych danych o badaniach w zakresie szkolnictwa niepublicznego i osiąganiu celów edukacyjnych notuje się w Austrii, pomimo licznych artykułów prasowych omawiających ankietowe badania wśród rodziców. Niewiele jest całościowych opracowań w tym zakresie, chociaż warto w tym miejscu przytoczyć obszerną naukową publikację Mariny Fischer-Kowalski *Große Freiheit für kleine Monster? Alternativschulen und Regelschulen im Vergleich*¹²⁷ (Dużo swobody dla małych potworów? Porównanie szkoły alternatywnej i szkoły publicznej) oraz alternatywną inicjatywę pedagogiczną przeprowadzoną w Austrii w 1971 roku, polegającą na eksperymentalnym wprowadzeniu w 400 publicznych szkołach podstawowych nauczania wielopoziomowego z dwoma centrami badawczymi w Gratzu i Klagenfurcie. Eksperyment polegał na wprowadzeniu do programu w obrębie jednej klasy dla głównych przedmiotów trzech poziomów nauczania zależnych od możliwości intelektualnych ucznia, in-

¹²⁵ B. Sack, E. Iwańska: *Poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów szkół niepublicznych*, opublikowano. W: *Edukacyjne dyskursy*: <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>, 15. 12. 1999.

¹²⁶ *Procesy uczenia się, kariery edukacyjne oraz rozwój psychospołeczny u nastolatków*. BIK. Instytut Rozwoju Człowieka Max Planck Institute for Science Education.

¹²⁷ M. Fischer-Kowalski, J. Pelikan, H. Schandl: *Grosse Freiheit für kleine Monster? Alternativschulen und Regelschulen im Vergleich*. Wien 1995, Verlag für Gesellschaftskritik

nych programów nauczania, podręczników, pomocy dydaktycznych i testów do badań wyników eksperymentu.

System nie tworzył barier edukacyjnych i mieścił się w demokratycznym modelu oświaty publicznej. Stwierdzono bardzo dobre rezultaty osiągnięte przez uczniów na każdym poziomie. Niestety system okazał się zbyt kosztowny i bardzo pracochłonny dla nauczyciela, dlatego niemożliwy do realizacji nawet w bardzo bogatych państwach¹²⁸.

Stan ten wyjaśnia w pewnym stopniu rodzaj organu założycielskiego, którym jest w największym stopniu Kościół, potem samorządy lokalne, dopiero stowarzyszenia rodziców dla szkolnictwa podstawowego i średniego, podczas gdy w Polsce są to przeważnie osoby fizyczne, wśród nich naukowcy, pedagodzy, nauczyciele przeprowadzający często ewaluacje swoich placówek poprzez ankietowanie wewnętrzne oraz narzędzia dostarczane przez kuratorium, żeby wykazać, że pracują w placówce bardzo konkurencyjnej w stosunku do tego samego typu instytucji publicznej.

Szczególnie szkoły wyższe reprezentujące instytucje oświatowe podlegające ostrym prawom rynkowym, sprzedając swoje usługi i zdobywając słuchaczy, są zainteresowane wynikami prowadzonych badań. Tym bardziej że prowadzone przez organizacje społeczne, wyznaniowe, stowarzyszenia i w największej części przez osoby fizyczne, pozostają w następującej proporcji do szkół prowadzonych przez jednostki administracji rządowej i samorządu terytorialnego 427 szkół państwowych do 302 szkół niepublicznych¹²⁹.

Podobne mechanizmy dotyczą szkół niepublicznych niższych szczebli edukacyjnych, które uzupełniają ofertę szkolnictwa publicznego w mieście czy regionie. Konkurencyjność wyznacza ich byt, podczas gdy zasada ta nie określa działań i prowadzenia szkół wyższych w Austrii i w Niemczech. Wyższe szkoły zawodowe w obydwu państwach powstały w wyniku woli i chęci dojrzałego społeczeństwa obywatelskiego do posiadania mobilnej regionalnej uczelni kształcącej taniej i efektywniej, co wynikało również z globalnych dyskusji i badań na szczeblu lan-

¹²⁸ J. Frątczak: *Pedagogika porównawcza...*, s. 69–71.

¹²⁹ Źródło: MEN, http://www.men.gov.pl/menis_pl/, s. 226.

dów i rządu oraz dotyczyło całościowych zmian struktury szkolnictwa państwowego.

Zasadnicza różnica dotyczy szczególnie organu prowadzącego, którym w Austrii i w Niemczech są samorządy lokalne. W Polsce istnieją 333 wyższe szkoły zawodowe z czego 299 niepublicznych i 34 państwowe szkoły¹³⁰. W przypadku założenia tego typu szkoły przez władze lokalne nie są one zaliczane do szkół niepublicznych. W Austrii i w Niemczech wyższe szkoły zawodowe są uczelniami niepublicznymi. Jest to podział wynikający z rodzaju organu prowadzący szkołę.

Pojawia się w tym miejscu możliwość dokonania dalszego podziału ze względu na posiadanie uprawnień szkoły państwowej, zaś w Austrii dodatkowo uzyskania prawa do używania nazwy typowej dla szkoły publicznej. Wspólną cechą dla wszystkich krajów jest podział na szkoły posiadające uprawnienia szkoły publicznej i szkoły nieposiadające tego uprawnienia (*Offentlichkeitsrecht*). Prawna konsekwencja posiadania tych uprawnień jest we wszystkich krajach taka sama i polega na zezwoleniu wydawania świadectw i dyplomów równoznacznych z państwowymi, używania pieczęci urzędowych, przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w części dopuszczonej przepisami, przechodzenia uczniów z placówek niepublicznych do publicznych bez dodatkowych procedur.

Nasuwa się zatem refleksja, że otrzymanie uprawnień szkół publicznych jest ważnym elementem struktury szkoły prywatnej. Zasadza się on nie tylko na otrzymaniu państwowej pomocy finansowej, ale także daje uczniom możliwość rezygnacji w dowolnym momencie i czasie z nauki w szkole prywatnej i przeniesienia się do równoległej klasy i szkoły takiego samego lub podobnego rodzaju bez konieczności zdawania jakichkolwiek dodatkowych egzaminów. Pozwala to szkołom niepublicznym na realizację zasady drożności jako ważnego elementu postępu w każdej nowej reformie oświaty¹³¹.

Należy jednak przypomnieć, że z drugiej strony posiadanie uprawnień szkół publicznych powoduje rygorystyczne podporządkowanie się ustawodawstwu państwowemu w zakresie realizacji programów nauczania, przydziału godzin na po-

¹³⁰ Raport 2006: Wyższe Szkolnictwo Zawodowe w Polsce. „Perspektywy. Magazyn Edukacyjny” 2006, nr 04(83) lipiec/sierpień, s. 43.

¹³¹ J. Frątczak: *Pedagogika porównawcza...*, s. 99.

szczególne przedmioty, sposobu rekrutacji, doboru kadry pedagogicznej i jej kwalifikacji, realizacji podstaw programowych, sposobu klasyfikowania, promowania i oceniania. Czynniki te prowadzą do bezpośredniej zależności od wszelkich państwowych procedur i do utraty autonomii.

Z tego powodu szkoły prywatne z uprawnieniami szkoły publicznej nie są w pełni autonomiczne; pozostają nimi tylko eksperymentalne szkoły prywatne realizujące własne koncepcje i programy, których autorzy zdolni są do refleksji i decyzji, dotyczących tego, czego nie chcą w swych planach edukacyjnych kultywować, zaś są zdecydowani prezentować tylko to, z czym się utożsamiają i co szanują, dbając zatem o prawdziwość i autentyczność własnych propozycji alternatywnych. Skutkuje to zarazem różnorodnością i bogactwem ofert edukacyjnych, ponieważ „niezwykłą siłą alternatyw edukacyjnych jest ich nieskończoność, nieograniczoność i permanencja¹³².

Następnym prawnym skutkiem wynikającym z tego podziału jest otrzymywanie subwencji państwowych, gminnych, powiatowych, okręgowych lub dodatkowych na specjalne cele w zależności od struktury administracyjnej kraju. W Austrii i Niemczech dotowanie oświaty niepublicznej jest pokrywane zarówno przez centralne subwencje państwowe (Bund), jak i przez państwa związkowe (Bundesländer). Możliwe jest też otrzymanie dotacji z gminy lub innych jednostek samorządów terytorialnych. W Polsce oświata niepubliczna może uzyskać także w podobny sposób subwencje państwowe w postaci bonów oświatowych obliczanych na jednego ucznia i będących składową naliczanych w sposób bardzo skomplikowany wskaźników urzędowych, oraz dotacje od jednostek samorządowych różnych szczebli¹³³. W tym przypadku przyznanie środków finansowych uzależnione jest od możliwości finansowych gminy, opartych na odrębnych zapisach i sformułowaniach prawnych¹³⁴.

¹³² T. Jałmużny, W. Leżajska: *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku*. Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź 2002, s. 92–93.

¹³³ Ustawa z dnia 7 listopada 2001 r. (Dz. U. Nr 111 z 2001 poz. 1194 i Nr 144 poz. 1615).

¹³⁴ Na przykład szkoły niepubliczne w Dąbrowie Górniczej — Prywatne Szkoły Fundacji „Serce Szkole” Dąbrowskiego Towarzystwa Oświatowego i Stowarzyszenia Katolickiego otrzymały na początku swojej działalności w 1992 roku dotacje celowe na wyposażenie pracowni komputerowych i sprzętu audiowizualnego od Gminy Dąbrowa Górnicza.

We wszystkich krajach przyznawane są dotacje celowe na rozbudowę infrastruktury, obiektów sportowych i siedziby szkół, na uzupełnienie i unowocześnienie pomocy dydaktycznych oraz na doksztalcanie kadry nauczycielskiej. Dotacje te muszą być poprzedzone odrębnymi umowami zawartymi przez kierownictwo szkoły z subsydiującym ją organem administracji lokalnej. Z teoretycznego punktu widzenia kształcenie we wszystkich trzech krajach obciąża wszystkie z trzech stron biorących udział w procesie kształcenia w szkolnictwie niepublicznym: państwo, osobę lub organ zakładający i prowadzący szkołę oraz rodziców opłacających chesne.

W praktyce jednak rodzice dzieci w Austrii i w Niemczech otrzymują pomoc od państwa (od samorządów lokalnych), jeżeli ich dochody są zbyt niskie by opłacać chesne. Polscy rodzice ponoszą całkowite koszty chesnego wyznaczonego przez szkołę.

W Polsce ze strony państwa organ prowadzący otrzymuje subwencje w postaci uczniowskiego bonu oświatowego¹³⁵. Organ prowadzący szkołę zapewnia środki wynikające z zapisów statutowych poprzez darowizny, spadki, akcje, a także uzyskane z działalności gospodarczej przeznaczone na działalność statutową i wreszcie z chesnego uiszczanego przez rodziców jako trzeciego uczestnika zainteresowanego funkcjonowaniem szkoły. Wysokość chesnego nie jest regulowana przepisami państwowymi. Wyznacza je organ prowadzący na podstawie oceny sytuacji ekonomicznej i finansowej placówki. Zniżki chesnego lub fundowanie stypendiów socjalnych i naukowych leży wyłącznie w gestii dyrektora szkoły w porozumieniu z organem prowadzącym. W Niemczech natomiast rodzice korzystają z prawnych możliwości dofinansowania z urzędów w poszczególnych landach na mocy zapisu konstytucyjnego zapewniającego rodzicom prawo do decydowania o wychowaniu swoich dzieci zgodnie z ich życzeniem, światopoglądem, a co za tym idzie — w szkole, którą wybiorą¹³⁶. Gwarantuje to również zapis o wolności wyboru zawodu, co skutkuje dowolnością wyboru szkoły zawodowej — także niepaństwowej¹³⁷. Możliwość ubiegania się rodziców o dofinansowanie nauki w szkole prywatnej gwarantuje także zapis o zakazie stosowania jakiejkolwiek segregacji w tym szcze-

¹³⁵ Dz. Ustaw. 273; z dnia 27. 12. 2004 roku; poz. 2703.

¹³⁶ Art. 4 Ustawy zasadniczej (Grundgesetz) z dnia 23 maja 1949 roku ze zmianami z dnia 26 lipca 2002

¹³⁷ Art. 12 Ustawy zasadniczej (Grundgesetz) z dnia 23 maja 1949 roku ze zmianami z 26 lipca 2002.

gólnie materialnej. Należy przez to rozumieć, że status finansowy rodziców nie może być przeszkodą do uczęszczania dziecka do wybranej szkoły niepaństwowej¹³⁸. Polityka finansowa landu i gminy musi być tak prowadzona, że z jednej strony wyznacza dofinansowanie dla dzieci, a z drugiej reguluje administracyjnie czesne w szkołach niepublicznych na terenie sprawowania nadzoru.

W austriackim ustawodawstwie sformułowano podobny zapis o gwarancji dostępu do wszystkich szkół państwowych. Niemniej szkoły prywatne mają możliwość doboru kandydatów ze względu na język, płeć, wyznanie religijne. Spełnienie obowiązku szkolnego może być realizowane w szkołach prywatnych lub w domu.

Jakość i charakter zapisu prawnego w poszczególnych krajach wynika z tradycji systemu państwowego kształtowanego przez rozwijające się społeczeństwo.

Zdaniem władz federalnych regulacja finansowania szkół niepublicznych jest niezbędna w celu realizacji zapisów ustawy zasadniczej o powszechnej dostępności szkół niepaństwowych dla rodziców wybierających te szkoły dla dalszego kształcenia dzieci. W tej sprawie Federalny Trybunał Konstytucyjny wydał wyrok, uznając w 1987 roku kwotę 1200 marek (ok. 600 €) za maksymalną dopuszczalną wysokość czesnego płaconego przez rodziców w celu zapewnienia z jednej strony powszechnego dostępu do niepublicznych szkół prywatnych dla wszystkich obywateli, jak i z drugiej strony — jednoczesnego dopilnowania państwowego obowiązku wyrównywania szans poprzez zabezpieczenie prawne istnienia i funkcjonowania szkół niepaństwowych jako przykład równowartościowych szkół ekwiwalentnych¹³⁹.

W Polsce ingerencja państwa w decyzje finansowe organów prowadzących szkoły niepubliczne jest administracyjnie niemożliwa. Wysokość czesnego na danym terenie lub w danym regionie poza decyzją organu prowadzącego może tylko regulować jako czynnik zewnętrzny prawo rynkowe i ekonomiczne. Ustalenie czesnego zależy od zapotrzebowania społecznego na dany typ szkoły niepublicznej, liczby istniejących szkół publicznych z danego zakresu kształcenia oraz jakości oferowanych usług, co określa również stopień dostępności ich dla młodzieży z przeciętnymi osiągnięciami edukacyjnymi. Rozpiętość wysokości czesnego zależy w Polsce też od miejsca usytuowania szkoły. Duże miasta i rozwinięte przemysło-

¹³⁸ Art. 4 Ustawy zasadniczej (Grundgesetz) z dnia 23 maja 1949 roku ze zmianami z 26 lipca 2002.

wo tereny dyktują bardzo wysokie stawki od 400 do 3000 zł miesięcznie. Obowiązuje przy tym jednorazowe wpisowe, które również jest bardzo zróżnicowane, od 100 — 1000 zł. Tylko nieliczne szkoły wyznaniowe rezygnują z pobierania wpisowego¹⁴⁰.

Charakter regulacji finansowych w szkołach prywatnych w Polsce przybrał formę sprzedaży produktu przedsiębiorstwa (w tym przypadku jest nim szkoła) świadczącej usługi oświatowe w warunkach wolnej gospodarki rynkowej jako oferty konkurencyjnej wobec skostniałej, nierozwijającej się oświaty państwowej, bazującej na stereotypach odtwórczej wiedzy podręcznikowej, nie uwzględniającej nowych warunków transformacji ustrojowej w kraju i jej wymagań¹⁴¹.

Z tego powodu pierwszy etap działalności szkół niepublicznych oparty był na eliminowaniu błędów występujących w szkolnictwie publicznym, szczególnie w zakresie nawyków myślenia, kojarzenia faktów i danych oraz ich pełnego wykorzystania w codziennych czynnościach oraz dbałości o wszechstronny rozwój jednostki bez promowania ideologii politycznych czy wyznaniowych. Bardzo duże uznanie społeczne uzyskała też demokratyzacja życia społeczności szkolnej przejawiająca się w wolnych wypowiedziach uczniów znajomości ich praw i respektowania ich przez władze szkolne, które w szkołach niepublicznych przestały pełnić rolę administracyjnego egzekutora dyscypliny i praw narzuconych, a stały się jednym z organów demokratycznego ustroju szkolnego współzarządzającego szkołą i organami utworzonymi przez samorząd uczniowski i radę rodziców. Został wprowadzony przez wspólne ustalenia statut i regulamin szkolny zobowiązujący do wzajemnego zadeklarowanego respektowania wspólnie ustalonych praw i obowiązków. System ten został przechwycony z przemian życia politycznego i społecznego kraju społeczeństwa uczącego się demokracji i gospodarki wolnorynkowej¹⁴².

Ta cecha polskich szkół niepublicznych jako instytucji samodzielnych, działających zgodnie z prawami popytu i podaży na wolnym rynku ekonomicznym może

¹³⁹ F. Müller: *Das Recht der Freien Schulen nach dem Grundgesetz*. Berlin 1982, s. 53–57.

¹⁴⁰ Dane uzyskane z materiałów reklamowych na giełdzie szkół w Warszawie, Katowicach, Poznaniu w latach 2004 i 2005.

¹⁴¹ B. Śliwerski: *Edukacja pod prąd...*, s. 107; R. Pachociński: *Strategia reform oświatowych na świecie...*

¹⁴² Problem był omawiany każdorazowo na corocznych ogólnopolskich konferencjach szkół niepublicznych organizowanych przez KFON w Międzyzdrojach, Warszawie z udziałem ministra edukacji oraz w Wiśle i Krakowie w lutym 2006 r.

być postrzegana z jednej strony jako naturalna reakcja na funkcjonowanie i zaistnienie instytucji w nowoczesnej gospodarce w okresie i po transformacji ustrojowej w Polsce, z drugiej jednak zwraca uwagę fakt silnej presji polityczno-gospodarczej na szkołę, którą dotychczas sytuowano raczej w pojęciach duchowych dóbr narodowych, wyższych celów służących nauce, rozwojowi, podnoszeniu poziomu intelektualnego społeczeństwa oraz troski o wpajanie najwyższych wartości dla dobra młodego pokolenia i osiągniętych celów edukacyjnych¹⁴³.

Do roku 1989 podkreślano apolityczność szkolnictwa i nie kojarzono szkoły z instytucją dochodową, sprzedającą usługi oświatowe i kulturalne. O ile w społeczeństwach Austrii, Niemiec i w innych zachodnich krajach pojęcie sprzedaży usług (Dienstleistungen) było już od wielu lat znane, o tyle na rodzimym rynku edukacyjnym władze państwowe lansowały tylko jeden model bezpłatnej nauki, utrwalając go jako bezsporny nawyk Polaków. Dlatego należy zwrócić uwagę na niespodziewane niebywałe tempo wzrostu zapotrzebowania w ostatnim dziesięcioleciu XX wieku na wszelkiego rodzaju usługi oświatowo-wychowawcze, za które obywatele byli gotowi zapłacić i traktować wykształcenie jako nową formę inwestycji. Można zatem przyjąć z nadzieją na postęp tak szybką zmianę świadomości społecznej odnośnie do innego modelu nauki i szkoły polskiego społeczeństwa wychowywanego dotychczas w centralistycznie zarządzanym kraju, postrzegającego państwo jako dysponenta i zarządcę systemu edukacyjnego, gdzie wolność, twórczość, samorządność oświatowa pozostają przywilejem jedynie władców, którzy dysponują tym systemem jak prywatną własnością¹⁴⁴.

W tym kontekście gotowość do zmian i otwartość na nowe rozwiązania edukacyjne oraz wynikająca z tego akceptacja niepublicznej szkoły, a nawet płatnych wieczorowych czy zaocznych form uzupełniania i doskonalenia zawodowego w istniejących szkołach publicznych wskazuje na zrozumienie i przyswojenie nowych mechanizmów rynkowych przez większą część społeczeństwa. Dowodem na to są zarówno osoby prawne i fizyczne zakładające edukacyjne placówki niepubliczne wszystkich szczebli (czyli organy prowadzące), jak i ich klienci, czyli rodzice, ich dzieci i dorośli kandydaci na uczniów, wybierający kształcenie w niepublicznych

¹⁴³ Ustawa o systemie oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 r.

placówkach oświatowych. Tak masowa i spontaniczna decyzja akceptująca kupno nowego rodzaju usługi edukacyjne zdaje się świadczyć o dużych możliwościach dokonywania zmian przez te grupy społeczne, które włączyły się do realizacji różnych nurtów pedagogicznych, zarówno jako kupujący, jak i sprzedający usługi oświatowe. Zjawisko to świadczy też o konstytuowaniu się demokratycznych form w społeczeństwie obywatelskim.

Najtrudniej jest jednak sprostać temu zadaniu nauczycielom, którzy — jak wykazały badania sondażowe w szkołach publicznych — prezentują i ujawniają roszczeniowy stosunek do rzeczywistości, nie akceptują zmian, są niechętni do nowego myślenia, ulepszania, doskonalenia swojej pracy, manifestują niewiedzę na temat reform i negują wyteżoną pracę na rzecz rozwoju uczniów. Ich przełożonymi są dyrektorzy z „mentalnością socjalistyczną rodem z PRL”, co rzutuje zasadniczo na brak z ich strony jakiegokolwiek pozytywnego zaangażowania się w istotne i konieczne zmiany¹⁴⁵.

Nauczyciele szkół niepublicznych idący tam z własnej woli, wpisani wraz nurtem alternatywnym, który reprezentują, do idei wychowania w wolności są przykładem korzystania z prawa do spontanicznego rozwoju wszystkich podmiotów biorących udział w procesie nauczania.

W tym sensie można mówić o możliwości walki nauczyciela o osobistą wolność, czyli tolerancję, wielostronny rozwój, prawo do bycia sobą i pielęgnowania własnych idei. Szkoły alternatywne we wszystkich krajach uznają swoją strukturą prawo pedagoga do odmienności, do tworzenia i kreowania własnych rozwiązań oraz zakwestionowania i odrzucenia nieuznawanych przez siebie metod i sytuacji wychowawczych.

W przeciwieństwie do gwałtownych zmian społeczno-politycznych w Polsce, które tworzyły tło dla reform oświatowych i kształtowały ich przebieg, w państwach zachodnich (w tym w Austrii i Niemczech) można odnotować przebieg tych procesów w atmosferze ładu i ewolucji demokratyzacji życia. Obserwuje się tam dużą aktywność w zakresie inicjatyw edukacyjnych, które mają odmienne podłoże

¹⁴⁴ B. Śliwerski: *Edukacja pod prąd...*, s. 103.

¹⁴⁵ Tamże, s. 104–106, 111.

strategiczne, inny przebieg oraz wynikają z inicjatywy innych podmiotów założycielskich.

Niemieccy i austriaccy nauczyciele kształtowali swoją świadomość pedagogiczną od wczesnych lat powojennych, budując społeczny, demokratyczny ład, oparty o podstawowe prawo do wolności poglądów, wyznania, kształcenia, nauki, wyboru zawodu i ucząc się dokonywania wyboru. Do realizacji tego zadania wyposażeni byli oni stopniowo w narzędzia dydaktyczne, metodologie nauczania, a przede wszystkim korzystali z możliwości dostępu do wszechstronnych źródeł informacji o zjawiskach wychowawczych i edukacyjnych, konfrontując je i rozpatrując w powiązaniu z szerszą rzeczywistością edukacyjną wykraczającą poza granice ich krajów. Kształtowali oni własne nawyki pedagogiczne w sytuacji braku izolacji od wszelkich aspektów życia poprzez konfrontację i porównanie z szerokim dostępem do wiedzy, podczas gdy polscy nauczyciele musieli przyswajać sobie ideologię oddziaływań politycznych traktowanych jako pedagogiczne i podawanych w formie pedagogiki socjalistycznej w jednolitym systemie społecznym, odrzucając pluralizm i wszelkie alternatywne propozycje oraz przyznając sobie prawo do izolacji od innych prądów i nurtów wychowawczych. W sytuacji tej tłumiono zarazem zdolność do autokrytyki i samokrytyki oraz dyktowano jedyne i niepodważalne wykładnie, tworząc zamknięte społeczeństwo poddane jednej ideologii¹⁴⁶.

Należy z całą powagą zauważyć, że właśnie kontekst polityczno-społeczny miał rozstrzygające znaczenie dla odrzucenia lub akceptacji różnorodnych ideologicznie i normatywnych orientacji i działań edukacyjnych. W otwartym i pluralistycznym społeczeństwie Austrii i Niemiec miejsce szkół niepublicznych wyznaczały potrzeby obywateli wynikające z reprezentowanego światopoglądu, statusu społecznego, woli swobodnego kształcenia swoich dzieci usankcjonowane zapisami prawnymi.

W tym samym czasie w Polsce nauczyciele podążali w odwrotnym kierunku, ucząc się autorytarnej dominacji w instytucjach państwowych pozbawionych konkurencji szkół prywatnych, będących instrumentami uzależnienia i uprzedmiotowienia jednostek i grup społecznych, które dopiero po transformacji ustrojowej

¹⁴⁶ B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania...*, s. 10.

miały stać się środkami otwierania i wspomagania rozwoju jak największej liczby ludzi¹⁴⁷. Należy przypomnieć, że edukacja nie może być obszarem sprawowania władzy, lecz realizacji wolności, do czego polska kadra pedagogiczna jest zupełnie nieprzygotowana, co powoduje uruchamianie oporu wobec wszelkich zmian i niechęć, wręcz wrogość do tej grupy pedagogów, którzy przełamując wszelkie mentalne i administracyjne bariery, zaczęli budować otwarte, demokratyczne społeczeństwo obywatelskie, zrzeszając się w stowarzyszenia, fundacje lub też indywidualnie zakładając prywatne instytucje, w tym oczywiście szkoły i placówki oświatowe wszystkich poziomów nauczania.

Ponieważ porządek demokratyczny powstaje w długotrwałym procesie budowania odpowiednich systemów normatywnych i nabywania odpowiednich kompetencji, społeczeństwa różnią się szybkością i sprawnością zachodzenia tego procesu. Dlatego nie jest możliwe zastosowanie ładu demokratycznego automatycznie po usunięciu reżimu autorytarnego¹⁴⁸. Stąd zachodzące w Polsce zmiany są transformacją poreżimową złożoną z decyzji odgórnych, oddolnych oraz działań spontanicznych, do których można zaliczyć zakładania szkół niepublicznych. Skutkiem tej sytuacji jest fakt, że „społeczeństwo polskie jest w znacznej mierze społeczeństwem naśladowczym w stosunku do społeczeństw przodujących”¹⁴⁹. Dlatego mamy do czynienia z pewnym „zapętlaniem kwestii edukacji w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu”. Oznacza to, że innowacyjność jest zablokowana przez najróżniejsze przeciwieństwa wewnętrzne i głęboko zakorzenione nawyki z przeszłości. Naśladowanie szybkiego napływu zachodnich wzorców kulturowych, cywilizacyjnych i obyczajowych nie stanowi dobrego startu dla wypracowania własnych rozwiązań alternatywnych w edukacji i prowadzi do tego, że zaczynają u nas dominować „mętne wizje dyskursu publicznego oraz marzenia bez pokrycia w dyskursie profesjonalistów”¹⁵⁰.

¹⁴⁷ Z. Kwieciński: *Alternatywy myślenia o edukacji...*, s. 7.

¹⁴⁸ J. Brzeziński Z., Kwieciński: *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Toruń 2000, s. 20–21

¹⁴⁹ M. Ziolkowski: *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*. W: *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński. Wyd. UMK, Toruń 2000, s. 26

¹⁵⁰ Z. Kwieciński: *Alternatywy myślenia o edukacji...*, s. 189.

Dlatego powstające w Polsce placówki niepubliczne pomimo zlokalizowania w lokalach i obiektach wymagających remontów i przystosowania ich do standardów i wymogów placówek oświatowych wywoływały nieskrywaną niechęć organów administracyjnych, które piętrzyły trudności i wydłużały czy wręcz uniemożliwiały rejestrację szkół. Przypomnieć należy, że pierwsza szkoła niepaństwowa została zarejestrowana dopiero po rozstrzygnięciu wyrokiem sądowym¹⁵¹. Dane na ten temat można znaleźć między innymi w pokontrolnych raportach NIK-u sporządzanych z różnych obszarów działalności szkół niepublicznych. W jednym z nich, dotyczącym prawidłowości dofinansowania szkół niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych, stwierdzono, że 66,7% szkół niepublicznych objętych kontrolą otrzymywało należne kwoty w zaniżonych wysokościach z opóźnieniem od 1 do 6 miesięcy. Niekompetentny nadzór pedagogiczny stwierdzono w 4 z 7 kontrolowanych Kuratoriach Oświaty, szczególnie w zakresie nadawania uprawnień szkół publicznych, prowadzenia ewidencji szkół niepublicznych oraz rozliczania i przyznawania dotacji państwowych¹⁵².

Dla dalszych rozważań istotny jest też fakt, że do momentu zbudowania systemów totalitarnych, które zlikwidowały administracyjnie szkoły niepaństwowe, szkolnictwo prywatne odgrywało istotną rolę w edukacyjnym systemie zarówno Polski, jak Austrii i Niemiec. Rozwijało się i funkcjonowało równoległe i niezależnie do powstających dopiero w XIX wieku państwowych systemów oświatowych. Pamiętamy z historii edukacji funkcjonowanie najróżniejszych prywatnych typów szkół przewidzianych dla różnych grup celowych: pensje z internatem dla elit finansowych, dla dziewcząt i chłopców, gimnazja miejskie jako średnia szkoła ogólnokształcąca, różnorodne formy placówek kościelnych, zakładów dobroczynnych, społecznych, religijnych, szkół przyklasztornych oraz innych zakładanych na własny koszt instytucji¹⁵³.

¹⁵¹ Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 24 lutego 1989, sygn. Akt: NSA 1104/88.

¹⁵² Raport NIK — Informacja o wynikach kontroli prawidłowości dofinansowania szkół niepublicznych posiadających uprawnienia szkół publicznych Nr ewid. 23/99/P/98/168/LOL, Olsztyn, marzec 1999, s. 7–9 oraz Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania nadzoru państwa nad niepaństwowymi szkołami wyższymi i wyższymi szkołami zawodowymi Nr ewid. 18/2000/P/99/019/DEN Warszawa, marzec 2000.

¹⁵³ *Handbuch Freie Schulen. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen*. Red. W. Müller. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1999, s. 10.

Dzisiaj widać wyraźnie odmienną funkcję powstających szkół niepublicznych. Ich założyciele nie już skupiają uwagi na konkretnej grupie społecznej jako adresacie działalności swoich szkół, lecz koncentrują się na skuteczności celów zamierzonych koncepcji, przeciwstawiając się koncepcjom autorytaryzmu, dyscypliny, posłuszeństwa i podporządkowania. Preferują aktywne koncepcje indywidualizmu, samodzielności w odniesieniu do procesów socjalizacyjnych przyjmujących formę samo-realizacji i samoorganizacji, uważając je za demontaż hierarchii i autorytaryzmu¹⁵⁴. Autorskie koncepcje i ideały wyznaczają model szkoły i oczekują chętnych, którzy je popierają i akceptują oraz wyrażają gotowość kształcenia i wychowania według proponowanych wzorów. Ta sama zasada obowiązuje kadre nauczycielską, realizującą misję i wartości danej szkoły.

Modele oparte na humanizmie, wolności, podmiotowości ucznia charakteryzują szkoły prywatne wszystkich analizowanych trzech państw. Niemieckie szkoły cechuje status równości i tej samej wartości, co szkoły publiczne, czemu nadano w Niemczech szczególnie wysoką rangę traktując to uprawnienie jako gwarancję podstawowych praw obywatelskich, aby zdystansować się czy wręcz odciąć od niechlubnych doświadczeń niemieckiego nacjonalizmu.

Gwarancja tych praw została zapisana w paragrafie 7 ustawy zasadniczej¹⁵⁵. Dlatego państwo niemieckie nie tylko gwarantuje istnienie innych szkół niż państwowe, ale ma również ustawowy obowiązek zapewnienia bytu i zabezpieczenia finansowego dla każdej z nich.

Należy dodać, że niemieckie prawne uregulowania dotyczące szkół prywatnych są najlepiej skoordynowane, najobszerniej opisane w przepisach prawnych i jednocześnie najbardziej szczegółowo i najprecyzyjniej włączone do całego systemu ustawodawczego państwa, a co za tym idzie — w struktury systemu edukacji. Uwzględniają one koordynację działań państw (Bund) i krajów związkowych (Länder) w tym związanych ze szkołami prywatnymi, zgodnie z art. 72, 73, 74 ustawy zasadniczej (Gestaltung des Schulwesens), gwarantują uczniom i rodzicom prawo sprzeciwu wobec decyzji władz oświatowych zgodnie z art. 19 ust. 4 (Rechtsschutz),

¹⁵⁴ E. Skiera: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. R. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH München, Wien 2003. s. 335.

¹⁵⁵ <http://de.wikipedia.org/wiki/Privatschule>.

zapewniają neutralność, tolerancję, ochronę godności ucznia zgodnie z art. 1 ust. 2, art. 3 ust. 3, art. 4 i art. 5 (Neutralitäts — und Toleranzgebot, Achtung der Würde), wolny wybór miejsca kształcenia, czyli typu szkoły (Freie Wahl der Ausbildungsstätte), zgodnie z art. 12 ust. 1, zobowiązują władze szkolne i oświatowe, urzędników i nauczycieli do identyfikowania się z postanowieniami ustawy zasadniczej zgodnie z art. 33 ust. 4 (Identifikationsgebot und Verfassungstreue der Lehrer), przestrzegają ustawowo prawo wykonawcze wobec ucznia i rodziców dotyczące uregulowań związanych z prawami uczniów i rodziców, np. przeniesienie do innej szkoły, zgodnie z art. 20 ust. 3 (Vorbehalt des Gesetzes)¹⁵⁶.

Proces tworzenia nowoczesnego aparatu państwowego, administracyjnego i ustawodawczego ma w Niemczech ogromne tradycje i stanowi solidne podstawy do organizowania systemowych rozwiązań także w sferze oświaty. Już w czasach osadnictwa (od XII do XIV w.) osadnicy z państw niemieckich wprowadzali postęp techniczny i gospodarczy, a także imponowali wiedzą o ładzie społecznym, szczególnie o samorządzie. Urbanizację kojarzono ściśle z osadnictwem niemieckim, a prawodawstwo rozwijane przez kolejne wieki zyskiwało uznanie i znaczenie międzynarodowe, czego przykładem może być Niemiecki Kodeks Prawa Cywilnego tworzony w latach 1873–1900 (Deutsches Bürgerliches Gesetzbuch¹⁵⁷. Wykształcił on istotne pojęcia prawnicze — takie, jak „państwo prawne” (Rechtsstaat), praworządność, czyli podporządkowanie obywatela i organów państwa ustawodawstwu, co stanowiło niezaprzeczalnie wzór kodyfikacji cywilnych dla innych państw¹⁵⁸.

Podczas gdy niemieckie kraje znały i stosowały od dawna, a nawet podejmowały próby narzucenia takiego modelu zarządzania i administrowania innym krajom europejskim, w Austrii próby budowania nowoczesnego aparatu państwowego podejmował już cesarz Maxymilian I, którego wszechstronne działania i wysiłki miały doprowadzić do ujednoczenia prawodawstwa, utworzenia organizacji skarbowej i opracowania kodeksu prawa karnego¹⁵⁹.

¹⁵⁶ <http://www.bebis.cidsnet.de/weiterbildung/bausteine/rechtsstaat/schulegg.htm>. Die Bildung des Schulwesens durch das Grundgesetz

¹⁵⁷ J. Krasuski: *Historia Niemiec*. Ossolineum, Wrocław 2004, s. 62 i 234–235.

¹⁵⁸ M. Szaniecki: *Powszechna historia państwa i prawa*. Wydawnictw Prawnicze PWN, Wyd. IX, Warszawa 1997, s. 415.

¹⁵⁹ H. Wereszycki: *Historia Austrii*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 51.

Przeciwstawiając samorząd austriacki samorządowi pruskiemu, zauważa się brak koordynacji i harmonijnego zestawienia elementów urzędniczych, administracyjnych z czynnikami obywatelskimi. Krytycznie, traktując je jako nieracjonalne, oceniano także podział zadań administracyjnych między organa państwowe i samorządowe¹⁶⁰.

Austria korzystała, podobnie jak inne kraje Europy, z doświadczeń pruskiego i francuskiego ustawodawstwa, dlatego w podobnym kontekście zapisów ustawowych umieszczone zostało szkolnictwo austriackie, kształtowane przez dopiero rodzące się po długich latach monarchii absolutnej, postępowe demokratyczne społeczeństwo wzrastające jednak w odmiennych warunkach historycznych i kulturowych, zdominowane przez dynastyczną politykę Habsburgów, połączoną ściśle z działalnością Kościoła katolickiego popartą i przypieczętowaną konkordatem z Watykanem¹⁶¹. Reformy oświatowe wprowadzano tu odgórnie poprzez decyzje dworu Marii Teresy, podczas gdy w Niemczech notowano inicjatywy oddolne, społecznie inicjowane przez grupy zrzeszających się obywateli.

Chociaż każde z tych państw stale podkreślało swoją odrębność, historyczne powiązania w różnych okresach były związane polityką dwóch rywalizujących monarchii: Hohenzollernów z Prus i Habsburgów w Austrii, które unowocześniały skarbowość, gospodarkę i administrację. Z tego powodu tworzone systemy musiały zawierać podobieństwa i zbieżności, przystosowywane do potrzeb i stanu społeczeństwa i gospodarki w danym kraju.

W austriackim systemie ustawodawczym dotyczącym szkolnictwa niepublicznego, zarówno z perspektywy historycznej, jak i współcześnie, obserwuje się uprzywilejowaną pozycję Kościoła katolickiego, który otrzymuje wszystkie uprawnienia z mocy ustawy, co skutkuje, że jest najczęściej występującym organem założycielskim szkół niepaństwowych (*Schulen in freier Trägschaft*). Przeglądając tradycje ustawodawstwa polskiego, można wnioskować, że historycznie Polska również podlegała wpływom niemieckiej ekspansji techniki, wiedzy w wielu zakresach, idei politycznych i ekonomicznych. Był to rezultat wprowadzenia prawa niemiec-

¹⁶⁰ M. Szaniecki: *Powszechna historia państwa i prawa*. Wydawnictw Prawnicze PWN, Wyd. IX, Warszawa 1997, s. 434–435.

¹⁶¹ H. Wereszycki: *Historia Austrii...*, s. 65, 79.

kiego dotyczącego organizacji prawnej i terytorialnej miast (ława sądowa, rada miejska, wójt, burmistrz). Widać było jednak także element słowiański tworzący odrębną konwencję zapisów i budowania systemów.

Najbardziej charakterystyczny okazuje się fakt, że ustawodawstwu polskiemu towarzyszył zazwyczaj pewien mankament — był nim brak szczegółowych przepisów wykonawczych w formie rozporządzeń ministra, nadających bieg ustawom sejmowym i wcielających je w życie. Ta niechlubna tradycja stosowana była też w stosunku do szkolnictwa niepublicznego, które od roku 1961 do 1998 nie doczekało się aktów wykonawczych w sprawie zakładania niepublicznych instytucji edukacyjnych¹⁶².

Dopiero po transformacji ustrojowej zaczęto pod presją założycieli szkół niepublicznych regulować i porządkować tę sferę aktywności społecznej — najpierw bezładnie wydając ciągle zmieniające się przepisy, aż wreszcie doszło do regulacji ustawowej z 1991 roku wprowadzającej rozdział 8, do Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września, który gwarantuje szkołom niepublicznym podstawową regulację prawną¹⁶³.

Początkowo utrzymywano w kuratoriach oświaty jednostki zajmujące się wyłącznie obsługą placówek niepublicznych, co skutkowało większą kompetencją i zrozumieniem istoty tego szkolnictwa. Zlikwidowanie tych oddziałów wprowadziło chaos, zwiększyło liczbę niesłusznych decyzji, spowodowało nieprawidłowe kontrole i ciągle napięcia między wizytatorami i dyrektorami szkół niepublicznych.

Tego rodzaju sytuacja zdaje się znajdować uzasadnienie w historycznie ukształtowanym stanie rzeczy. Ponieważ u podstaw organizacji państwa zawsze leżało zróżnicowanie społeczne, którego rozwój dzięki procesowi społecznego uświadamiania i politycznego organizowania w różnych krajach przypadał w innym czasie, tradycje i przesłanki powstania i uporządkowania systemów ustawodawczych były także inne w każdej tradycji państwowej. Brak takiej silnej organizacji społeczno-politycznej i towarzyszący temu niedostatek środków materialnych spowodował niemożność przewyciężenia przez XVIII-wieczną Polskę długotrwałego

¹⁶² Ustawa z 15 lipca 1961 zapis o szkolnictwie niepublicznym.

¹⁶³ Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (tekst jednolity: Dz.U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572), rozdział 8 — *Szkoły niepubliczne*

zacoiania, anarchii i zewnętrznej agresji, co doprowadziło do upadku samodzielnego państwa, uzależniło ustawodawstwo polskie od agresorów i spowodowało konieczność ciągłej adaptacji i asymilowania prawa zaborców do warunków polskich, a udział posłów polskich w parlamentach państw zaborczych był bardzo nierówny. Dopiero po załamaniu władzy państw centralnych społeczeństwo przystąpiło do budowania aparatu państwowego. Kontekst ciągłej zależności i zniewolenia powodował opóźnienie samodzielności państwowej i ustawodawczej Polski w tym także w zakresie szkolnictwa.

Należy jednak pamiętać o tym, że w każdym zaborze obowiązywały inne uregulowania ustawowe określające działanie administracji szkolnej i dopiero Ustawa z 11 marca 1932 roku ujednoliciła i uregulowała działalność szkół prywatnych, ingerując jednak znacznie w ich pracę. Stąd obraz okresu międzywojennego działalności szkół prywatnych nie kojarzy się z realizacją idei nauki w wolności i rozwoju, lecz pełni funkcję działalności uzupełniającej państwowego systemu szkolnego, podlegając prawie całkowitej kontroli państwa. Odpowiednie władze mogły nie tylko odwołać w każdej chwili dyrektora, ale i zmienić plany i program nauczania, a nawet zamknąć szkołę z powodu „nauczania w duchu niełojalnym dla państwa”¹⁶⁴.

Podobną politykę, skutkującą zahamowaniem rozwoju szkolnictwa niepublicznego uprawiano też w epoce PRL, kiedy to przesłanki walki ze szkolnictwem niepaństwowym były polityczne, gdyż ustawowo istniał zapis z 1961 roku o możliwości zakładania niepublicznych szkół. Traktowano go jednak jako element burzący jednorodność socjalistycznego szkolnictwa państwowego. Wyjątek stanowiły szkoły wyznaniowe z internatem prowadzone przez kościoły lub zakonnice.

Uprzywilejowanie Kościoła występuje w ustawodawstwie i zawartych umowach konkordatowych we wszystkich trzech krajach. W Niemczech oprócz katolickich dużą część stanowią szkoły protestanckie (ewangelickie), w Polsce i Austrii przeważnie katolickie. W 1999 roku funkcjonowało w Republice Niemiec 1156 szkół katolickich w tym 335 w Nadrenii Westfalii, (Nordrhein Pfalz), 290 w Bawarii (Bayern). Jeśli chodzi o szkoły ewangelickie, to źródła podają szacun-

¹⁶⁴ S. Majewski: *Prawno-organizacyjne podstawy funkcjonowania szkolnictwa prywatnego w II Rzeczypospolitej*, s.32-33 W: T.Jałmużny, W.Leżańska: *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku*. Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Łódź 2002.

kowo około 700 szkół wszystkich typów, wśród nich 58 z internatami posiadającymi około 6200 miejsc¹⁶⁵.

Dopiero ostatnie dziesięciolecie 1989–1998 dzięki zmianom ustrojowym zniosły zakodowane w świadomości Polaków bariery dotyczące prywatnej własności, co doprowadziło do eksplozji usług edukacyjnych oferowanych przez podmioty fizyczne i prawne. Powstały wówczas setki szkół na wszystkich szczeblach edukacji. W szkolnictwie wyższym powstało najwięcej wyższych szkół zawodowych, których założycielami były przeważnie osoby fizyczne. W porównaniu z 70 uczelniami państwowymi na mocy Ustawy z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym powstało 135 uczelni, a na mocy Ustawy z dnia 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych — 70 uczelni. Podobne zjawisko miało miejsce w Austrii i w Niemczech. Prawie każda gmina zakładała szkoły zawodowe na potrzeby społeczeństwa lokalnego.

W obowiązującej ustawie o systemie szkolnictwa w Polsce z 7 września 1991 roku z późniejszymi zmianami¹⁶⁶ nie ma zapisów dających preferencje przy zakładaniu szkoły prywatnej jakiegokolwiek grupie społecznej, niemniej podpisanie przez Polskę umowy konkordatowej z Watykanem daje pewne preferencje Kościołowi katolickiemu, przyznając tygodniowo 2 godziny religii i opłacając księży i katechetów według zasad finansowania nauczycieli świeckich¹⁶⁷. Szkoły niepubliczne zostały tymi przepisami również zobowiązane do zorganizowania nauki religii w szkole.

W Ustawie o systemie oświaty mowa jest o podziale na szkoły publiczne, niepubliczne oraz — dodatkowo — niepubliczne z uprawnieniami szkół publicznych i o ogólnych warunkach, które należy spełnić, aby otrzymać uprawnienia szkoły publicznej.

Cechą wspólną trzech porównywanych systemów jest zatem ich tradycja, usankcjonowanie prawne ich funkcjonowania w ustawach, rozporządzeniach i — co

¹⁶⁵ Źródło: *Handbuch Freie Schulen, Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen*. Red. W. Müller. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, Dezember 1999, s. 545–552.

¹⁶⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (tekst jednolity: Dz.U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572).

¹⁶⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. z 1992 r. Nr 36, poz. 155 i z 1993 r. Nr 83, poz. 390).

najistotniejsze — w narodowych konstytucjach: w Polsce z dnia 17 marca 1921; w Austrii z 1920 roku w brzmieniu z 1929; w Niemczech — z 1945 roku nawiązująca do konstytucji weimarskiej z 1919 roku. Ważne są też w tym kontekście oczekiwania państwa wyrażające się chęcią podporządkowania zasadom i przepisom, według których działają szkoły państwowe mające za zadanie w Austrii i Niemczech, jako w państwach wielonarodowościowych, konsolidację społeczeństwa i szerzenie nauki języka niemieckiego uznanego za państwowy.

Wynika z tego, że pomimo odmiennych historycznych, politycznych i społecznych uwarunkowań, każde z omawianych państw posiada zapisy prawne regulujące funkcjonowanie szkół niepublicznych. Duża różnica występuje jednak w sposobie realizacji zapisów ustawowych, co wyraża się w wydawaniu normatywnych aktów wykonawczych. W podobny sposób przedstawia się powstawanie instytucji reprezentujących szkolnictwo niepubliczne. W Polsce powstanie narodowego przedstawiciela szkół niepublicznych KFON — Krajowe Forum Oświaty Niepublicznej¹⁶⁸, kształtowało się dość opieszale. Powstało ono dopiero po paru latach od wprowadzenia ustawy i działa bez większego rezonansu wśród swoich członków. Przez wiele lat nie posiadało nawet własnej strony internetowej, co znacząco różniło go od niemieckich i austriackich reprezentacji. Austriackie przedstawicielstwo szkół niepublicznych EFFE-Österreich ukonstytuowało się w 1995 roku i zrzesza czterech członków — „Bund der Freien Waldorfschulen in Österreich”; „Kuratorium fuer kuenstlerische und heilende Pedagogik”; „Netzwerk- Bundesdachverband fuer selbstbestimmtes Lernen”; „Österreichische Montessori-Gesellschaft” w postaci reprezentacji poszczególnych typów szkół, nie licząc oczywiście przedstawicielstw kościelnych¹⁶⁹.

Wiedeń był też w roku 2006 miejscem Międzynarodowej Konferencji Szkół Prywatnych zorganizowanej przez Europejskie Przedstawicielstwo Szkół Prywatnych ECNAIS (The European Council of National Associations of Independent Schools)¹⁷⁰.

¹⁶⁸ <http://www.kfon.pl/>

¹⁶⁹ <http://www.mein.net/index.htm-EFFE-Österreich>.

¹⁷⁰ <http://www.ecnais.org/>.

Najlepiej zorganizowane i posiadające największe tradycje są przedstawicielstwa niemieckie (patrz rozdz. 4), posiadające rozbudowane struktury na poziomie państwa (Bund) i krajów związkowych (Länder). Działają też regionalne placówki obejmujące regiony i gminy. Siedem z nich reprezentuje szkoły i placówki oświatowe i współpracuje z przedstawicielstwami w każdym landzie¹⁷¹. Dzielą się one ze względu na przynależność do szkół wolnych, reprezentowanie określonych celów pedagogicznych, regionalne przedstawicielstwa oraz związki rodziców. Posiadają swoje strony internetowe, organizują spotkania, konferencje i szkolenia. Podobne działania podejmują przedstawicielstwa w Austrii. W Polsce natomiast wykazują wyraźnie mniejszą inicjatywę, mają słabe tradycje i brak profesjonalnej obsługi dokumentacyjnej. Niewielka jest też ich obecność w mediach i prasie¹⁷².

Dorobkiem niemieckich reprezentacji jest obszerna literatura fachowa o szkołach prywatnych (wydana w nakładzie 38 tys. egzemplarzy). Wyróżnia się tu książka pod redakcją Wolfganga Müllera opisująca na 558 stronach główne założenia szkół prowadzonych przez organy niepaństwowe, znajdziemy tu także sporo krytycznych uwag o tego rodzaju szkolnictwie, ale też adresy szkół, informacje o ich profilach, ogólny oraz szczegółowy opis historii poszczególnych szkół, podstawy prawne, dane statystyczne oraz refleksje nad problemami związanymi z ich funkcjonowaniem. Taka cenna praca nie powstała ani w Polsce, ani w Austrii, choć jej wydanie byłoby wielce uzasadnione, ponieważ dostarczyłoby podstawowych, przystępnie podanych informacji o tym sektorze szkolnictwa. Być może rozwiałoby to wiele wątpliwości i obaliło wiele mitów tworzonych wokół szkół niepublicznych, szczególnie w Polsce, a może nawet stałoby się pomostem do współpracy ze szkołami publicznymi. Wzajemne zrozumienie i wymiana odmiennych doświadczeń byłaby korzystna dla odsunięcia na drugi plan wzajemnej niechęci i ciągłej rywalizacji obu sektorów. W Niemczech z serii wydawniczej „rororo” (Rowohlt Verlag) ukazują się wiele książek pełniących rolę poradników i przewodników po szkołach niepublicznych, dostarczających szczegółowych danych o każdej z nich¹⁷³, co mo-

¹⁷¹ *Handbuch Freie Schulen...*, s. 262–276.

¹⁷² Dane zaczerpnięte zostały ze stron internetowych tych instytucji — <http://www.waldorf.at>; <http://www.waldorf-hietzing.at>; <http://www.mein.net/netzwerk>; <http://www.montessori.at>.

¹⁷³ *Handbuch Freie Schulen, rororo Rohwolt Verlag*, s.553–554

głoby ułatwić właściwy wybór szkoły. Z tego powodu w niemieckim społeczeństwie toczą się publiczne dyskusje omawiające czy nawet rozstrzygające szczegółową problematykę szkolnictwa alternatywnego na tak dużą skalę.

Zwraca również uwagę fakt wydawania przez różne przedstawicielstwa szkół niepublicznych aż ośmiu regularnych czasopism. Oto one: „Schulkorespondenz”; „Engagement”; „Informationsdienst für Internatserzieher”; „internat”; „Korrespondenzblatt evangelischer Schulen und Heime”; „Erziehungskunst”; „Freie Bildung und Erziehung”; „Informationsdienst”, podczas gdy w Polsce nikt nie zajął się taką działalnością, a jeżeli nawet ktoś lokalnie wydaje niewielkie broszury, to ich skuteczność informacyjna i reklamowa jest znikoma.

Jest to jedna z bardzo istotnych różnic dotyczących zjawisk towarzyszących obsłudze niepublicznego sektora edukacyjnego. Należy dodać, że w Polsce ukazuje się bardzo dużo publikacji naukowych poświęconych wolnej, alternatywnej pedagogice, jej stanowi, perspektywom, zagrożeniom popartym analizami badawczymi. Reprezentując wysoki poziom naukowy, dostarczają one wiele cennego materiału do refleksji na ten temat¹⁷⁴.

Podobnie wygląda sytuacja wydawnictw naukowych w Niemczech. Najsłabiej na tym tle wypada Austria, która korzysta z wydawnictw niemieckich. Nie są to jednak publikacje i materiały adresowane do rodziców i uczniów, które można by postrzegać jako drogowskazy szkolne i poradniki ułatwiające wybór szkoły — na dodatek wydawane przez ich przedstawicielstwa.

Wchodząc w szczegółowe zagadnienia poruszane przez niemieckie przedstawicielstwa, nietrudno dostrzec wątek podjęty przez różne grupy społeczne, a związany z używaniem nazwy „niepubliczne” dla określenia szkół niepaństwowych (in freier Trägerschaft) prowadzonych przez inny niż państwowy organ ustawodawczy. Sprzeciwiają się oni wprowadzaniu społeczeństwa w błąd poprzez niezasadne używanie zarówno dawnego określenia „szkoły prywatne” (Privatschulen), przeciwstawiającego je szkołom państwowym (Staatsschulen), jak i nowego pojęcia prowadzącego do opozycji publiczne–niepubliczne, czyli niespełniające zadań i funkcji publicznych. Ich zdaniem żadne z tych określeń nie odpowiada rzeczywi-

¹⁷⁴ Por. wykaz literatury zamieszczonej w bibliografii do niniejszej pracy.

stej działalności szkół niepaństwowych. Trudno nie zgodzić się z tym stanowiskiem, gdyż całkowicie brak tu owego charakterystycznego dla firm nastawienia na zysk, szczególnie w szkolnictwie niemieckim i austriackim, gdzie dostępne dla mas szkoły zastępcze, (Ersatzschulen) realizujące publiczne cele zastępują szkoły publiczne, inne zaś je uzupełniają (Ergänzungsschulen)¹⁷⁵.

W Polsce szkoły niepubliczne zwolnione są z podatku dochodowego i nie są płatnikami podatku VAT, jeżeli całość zysków przeznaczają na cele statutowe, co nie podnosi kosztów ich utrzymania, otrzymują dotacje państwowe, przyznają stypendia naukowe i socjalne oraz cieszą się innymi ulgami płatniczymi, co stawia je również wśród instytucji dostępnych dla uczniów z różnych warstw społecznych. Można jednak także wskazać, szczególnie wśród szkół wyższych, na instytucje osiągające bardzo duże zyski, co widać po ich wyposażeniu, zasięgu badań, publikacji, liczbie studentów i liczbie prowadzonych kierunków studiów¹⁷⁶.

Rozważając te kwestie, należy stale pamiętać o specyfice powstawania polskich szkół niepublicznych zmagających się ciągle z konkurencją nieodpłatnych szkół państwowych i walczących o klienta. W większości przypadków należy się jednak zgodzić z protestami przeciwko używaniu określeń „prywatny” lub „niepubliczny”, jako nie mających uzasadnienia w rzeczywistych realiach, w jakich funkcjonują te placówki, ograniczone w dużym stopniu przez przepisy prawne i posiadających jedynie pewien wpływ na sposób realizacji narzuconych programów i przepisów.

Stąd też najbardziej odpowiednia wydaje się niemiecka propozycja nazwy „wolne szkoły” (freie Schulen) lub „szkoły prowadzone przez wolną instytucję” (Schulen in freier Trägerschaft), która precyzyjniej określa rodzaj uprawianej przez nie działalności.

Zmierzając do podsumowania i sformułowania ogólnego wniosku wynikającego z analizy porównawczej szkół niepublicznych w Polsce, Austrii i Niemczech, należy powiedzieć, że nie można oprzeć się wrażeniu, iż pomimo wykazania wielu

¹⁷⁵ *Handbuch Freie Schulen...*, s. 9.

¹⁷⁶ Aneks 1, 6 strona internetowa MEN: http://www.men.gov.pl/menis_pl, oraz Z. P. Kruszewski: *Odbudowa wyższych szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne*. Płock 2000, s. 162–166.

podobieństw cechujących ich funkcjonowanie w zakresie prawodawstwa, ustawodawstwa, wytyczonych celów, zakładanego i osiąganego modelu wychowawczego, modelu programu wychowawczego czy wreszcie spełnienia oczekiwań społecznych, specyfika narodowej kultury, nawyków i obyczajów społecznych sprawia, że w każdym z omawianych państw mamy do czynienia z innymi szkołami. Dzieje się tak nawet wówczas, gdy realizują one założenia jednorodnego, powszechnie znanego i popularnego modelu alternatywnego — jak na przykład pedagogika Montessori, Steinera czy Freirego.

W tym kontekście odsłania się jeszcze jedyna cecha bezdyskusyjnie wspólna: jest to dążenie do nauczania i wychowywania wolnej jednostki w autonomicznej szkole. Sposób realizacji tego celu wpisany jest jednak ściśle w realia, w których szkoły takie muszą funkcjonować.

Można zatem powiedzieć, że pedagogika porównawcza jako dyscyplina wartościująca zjawiska wychowawcze z różnych układów rzeczywistości, specyficznym determinującym procesy wychowawcze, badając konkretny materiał, musi obejmować swoim zasięgiem bardzo szeroki zakres problematyki, aby nie pominąć jakichś związków ważnych dla niej problemów z rzeczywistością wychowawczą¹⁷⁷.

Równoległe poznanie naukowe prawidłowości rozwoju wychowania determinowanego przez postęp cywilizacyjny, społeczno-ekonomiczny i kulturowy oraz roli wychowania w tym postępie umożliwia zoptymalizowanie tych związków w perspektywnym planowaniu działalności szkolnej¹⁷⁸.

¹⁷⁷ J. Frątczak: *Pedagogika porównawcza...*, s. 99.

¹⁷⁸ F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. 1. Książnica Atlas, Warszawa–Lwów 1928, s. 19.

ZAKOŃCZENIE

W kontekście procesów zachodzących w jednoczącej się Europie oraz syndromu ogólnoświatowej globalizacji rozumianej w kategoriach zmian społecznych i kulturowych spowodowanych gwałtownym rozwojem nowych technologii (szczególnie informacyjnych), można zauważyć istotne różnice w ocenie konsekwencji tych przemian dla świadomości obywatelskiej, a co za tym idzie — dla kształtowania się europejskiego systemu oświatowego.

Z jednej strony, istotą tych dynamicznie zachodzących procesów jest wzajemna wymiana wartości między poszczególnymi narodami, społeczeństwami i kulturami, która prowadzi do ukształtowania obywatela Europy i świata posługującego się uniwersalnym systemem wartości, postrzegającego i interpretującego rzeczywistość przez pryzmat jednolitych pojęć, kategorii i znaczeń oraz przystosowanego do zmiennych wymogów wolnej gospodarki rynkowej. Wychodząc z tego założenia, można optymistycznie prognozować przebieg dalszej współpracy międzykulturowej, w tym również edukacyjnej, pomimo zdecentralizowania we współczesnym świecie porządku społecznego, w którym dawne podstawy wiedzy, życia, wartości i znaczenia utraciły swoją jednoznaczność na rzecz kontekstowości i pluralizmu.

Z drugiej jednak strony, istnieje obawa przed jednostronną amerykańską Europą, następującej poprzez modelowanie — przede wszystkim za pośrednictwem kultury masowej — negatywnych postaw charakteryzujących się coraz większym stopniem powierzchowności i tymczasowości w stosunkach międzyludzkich. Objawem amerykańskiej kultury jest również zatarcie różnicy między kulturą wysoką i niską na rzecz dominacji kultury popularnej; ponadto utrata tożsamości i odrębności kultury narodowej, a w każdym razie zanikanie jej wpływu na demokratyczne, wolne społeczeństwo obywatelskie.

Dodatkowe trudności — zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, związane z życiem codziennym w demokratycznej wspólnoty — powoduje także różny stopień rozwoju społeczeństwa obywatelskiego w poszczególnych krajach europejskich.

Kraje zachodnie swe tradycje demokratyczne kształtowały bowiem od wczesnych lat powojennych, doprowadzając do respektowania podstawowych praw i swobód obywatelskich, co z kolei w Polsce i Europie Wschodniej było ograniczone lub wręcz zahamowane na skutek oddziaływania ideologii komunistyczno-socjalistycznej.

W takich okolicznościach realizacja autentycznych wartości pedagogicznych czy — szerzej — humanistycznych, akcentujących zdolność jednostki do samodzielnego, krytycznego myślenia i wartościowania, przegrała z interesami partii i centralistycznie zarządzanego państwa, porażonego i obezwładnionego totalitaryzmem oraz samowolą jego przywódców¹. Konsekwencje tego rodzaju polityki zaznaczyły się w pierwszej kolejności w systemie edukacyjnym (i w jego instytucjonalnym wyrazie, jaki stanowi szkoła) poprzez propagowanie wzorca osobowego nagradzającego bezmyślne posłuszeństwo, niszczącego natomiast indywidualność i niepowtarzalność osobową ucznia wyposażonego w pluralistyczną wizję świata.

Okazuje się przy tym, że porzucenie tak ukształtowanego modelu wychowawczego nie jest wcale sprawą prostą, nawet mimo transformacji ustrojowej i zniesienia izolacji kulturalno-naukowej czy też intensywnego propagowania postaw demokratyczno-obywatelskich. Funkcjonowanie polskiego szkolnictwa jest niestety dobrą egzemplifikacją tej zasady, bowiem w dużej mierze mamy w nim wciąż do czynienia z autorytarnym modelem kształcenia, którego nie są w stanie zmienić okresowo przeprowadzane strukturalne reformy oświatowe.

Wprowadzony aktualnie przez szkolnictwo niepubliczne pluralizm edukacyjny i proponowane przez nie wzorce wychowawcze oraz metody nauczania są odpowiedzią na społeczną potrzebę zmian, a przede wszystkim na potrzebę wychowywania do wolności i umiejętności korzystania z niej². Dlatego też placówki niepubliczne są wyspami, w obrębie których nowe myślenie i nowoczesne wychowanie podąża za potrzebami praktyki, pozostając w ścisłym kontakcie ze zmianami zachodzącymi w społeczeństwie³. Wiele z nich stanowi przy tym przykład dobrej organizacji, w której dbałość o wysoki poziom kształcenia idzie w parze

¹ S. Wołoszyn: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX w.* Kielce 1998, s.162–163.

² T. Hejnicka-Bezwińska: *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji.* Wyd. Akademii Bydgoskiej. Bydgoszcz 2003, s. 45 .

³ A. Nałaskowski: *Przestrzenie i miejsca szkoły.* Wydawnictwo „Impuls”. Warszawa 2002.

z jednoczesnym obniżaniem kosztów funkcjonowania, będącym rezultatem efektywnego zarządzania środkami finansowymi.

Oprócz prezentowania alternatywnych i nowatorskich metod przekazywania wiedzy szkoły te są miejscem realizacji oczekiwań społeczeństw lokalnych, dla których zwłaszcza prywatne uczelnie wyższe (niepubliczne kolegia nauczycielskie czy wyższe szkoły zawodowe) są szansą uzyskania wykształcenia związanego z potrzebami regionu. Ich wartość polega nie tylko na tym, że powstały w wyniku dogłębnej analizy rzeczywistych potrzeb regionu i jego specyfiki przy wyznaczaniu własnych kierunków kształcenia. Realizują bowiem przede wszystkim cele i założenia polityki regionalnej państwa poprzez „czerpanie z doświadczeń i tradycji przodków, ale przede wszystkim o tworzenie na tej bazie czegoś nowego, o znalezienie własnej drogi rozwoju intelektualnego, duchowego i moralnego. Idealem wychowawczym jest bowiem, świątły, aktywny obywatel Ziemi, zakorzeniony w tradycji regionu narodu, kontynentu. Rozumienie wartości tkwiących w tym, co swojskie i narodowe tworzy podstawę orientacji europejskiej, kultury śródziemnomorskiej i światowej⁴.

Niejednokrotnie szkoły te są jedynymi centrami kształtowania kultury środowiskowej, i kształtowania silnego związku emocjonalnego z tym społeczeństwem, a ponadto nie tylko zaspokajają potrzeby lokalnego rynku pracy, ale także umożliwiają dostęp do wyższego stopnia edukacji dla tej grupy młodzieży, która ze względu na koszty utrzymania nie może studiować w miastach oddalonych od swego miejsca zamieszkania.

Praca niniejsza miała przede wszystkim na celu ukazanie zarówno strukturalnych, jak i funkcjonalnych podobieństw i różnic między szkolnictwem niepublicznym Polski, Austrii i Niemiec powstających w wyniku odrębności kontekstu historycznego, kulturowego, ekonomicznego a przede wszystkim społeczno – politycznego. W tym sensie szczególnie istotne jest wykazanie związku i zależności między powstaniem i funkcjonowaniem szkół niepublicznych a stopniem organizacji i rozwoju demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego. Ważne jest także wskazanie na synchronizację dynamiki organizacji i rozwoju społecznego z tempem i przyro-

⁴ E. Miodek: *O potrzebie edukacji regionalnej na Śląsku*. W: *Region w procesie przemian. Aspekt socjologiczny i ekonomiczny*. Red. W. Jacher, A. Klasik. Wydawnictwo Gnome. Katowice 2005, s. 97.

stem liczby szkół niepublicznych i zmianami modelu wychowawczego pod wpływem zmian społecznych.

Zebrany w niej materiał badawczy oraz przeprowadzone analizy pozwalają na sformułowanie następujących, najbardziej ogólnych i podstawowych wniosków, które wskazują, że szkoły niepubliczne:

- są reprezentatywnymi formami autonomicznych jednostek demokratycznych struktur społeczeństwa obywatelskiego podlegającymi rządowi prawa,
- realizują idee, założenia i taktykę mieszczącą się w ramach zasad, wartości i strategii charakterystycznych dla społeczeństwa obywatelskiego,
- powstały w opozycji do autorytarnego monopolu szkolnictwa państwowego, analogicznie do opozycji społeczeństwa obywatelskiego do systemowych nacisków i ograniczeń państwa wobec obywatelskich swobód i praw jako fundamentalnych podstaw istnienia społeczeństwa obywatelskiego,
- dynamika ich rozwoju lokalizuje się na poziomie dynamiki organizacji i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i wzrasta w momencie konfliktu polityczno-ekonomicznego między państwem a społeczeństwem,
- sprzyjają dojrzewaniu demokracji wprowadzając praktyczne metody i formy kształcenia i wychowania przygotowujące do budowania społeczeństwa obywatelskiego,
- wpajają wartości porządku demokratycznego mające decydujący wpływ na zachowanie obywatela, sprawiedliwość, lojalność, gotowość do osiągnięcia konsensusu, zaufania,
- wychowują jednostki posiadające wiedzę, umiejętności i cechy obywatela, dobrze funkcjonującego w społeczeństwie obywatelskim opierając się na założeniach demokratycznych nauczanych w szkole,
- powstały z prawdziwej potrzeby uczenia się i pogłębiania własnej kultury umysłowej ich twórców oraz kształtowania poglądów na świat niezależnie od nakazów szkoły autorytarnej,
- są wyrazem prawdziwych związków szkoły ze społeczeństwem i prawami przyrody, poprzez uwzględnianie w swoich założeniach programowych demokratycznych przeobrażeń z ich problemami i zagrożeniami,

- są miejscem stałego rozwoju i kształtowania ogólnej kultury umysłowej, a szczególnie rozwoju takich zdolności poznawczych, jak myślenie, spostrzegawczość, wyobraźnia, uwaga i pamięć,
- są postrzegane jako realizacja paradygmatu idei wielkich myślicieli i twórców otwartej i wolnej edukacji, charakterystycznej dla demokracji,
- wysuwają poprzez upodmiotowienie ucznia jako priorytet czynnik ludzki, zwierając „lukę ludzką” wynikającą z pomijania tego czynnika przy analizie procesów globalnych,
- są miejscem uczenia się oznaczającego rodzaj takiej postawy wobec wiedzy i życia, która akcentuje ludzką inicjatywę wyrażaną przez nowe umiejętności, wartości i postawy wobec życia w świecie pełnym zmian,
- wyposażają jednostkę w umiejętności nieautorytarnego, pluralistycznego widzenia świata, postrzeganą jako fundamentalna wartość społeczeństwa obywatelskiego.

Aktualna sytuacja pluralizmu edukacyjnego wywołana przez szkolnictwo niepubliczne i proponowane przez nie wzorce wychowawcze oraz metody nauczania uzasadnia potrzebę zmian i domaga się wychowania do krytycznego rozumowania traktowanego jako warunek dochodzenia do wartości wspólnych, uniwersalnych, a co za tym idzie — do wolności i potrzeby korzystania z niej.

Tę misję spełniają właśnie szkoły niepubliczne, ponieważ powstały z potrzeby tworzenia, wskazywania i odbudowy zaniedbanych wartości człowieczeństwa, przypomniały kwestię podmiotowości ucznia i przygotowania go do wartościowania wyborów i konieczności ich podejmowania⁵.

Mimo że polski system rozwijającej się edukacji alternatywnej może poszczycić się już znacznymi osiągnięciami kształcenia i sukcesami, to jednak badania komparatystyczne dotyczące systemów edukacyjnych państw zachodniej Europy ukazują jak wiele jest jeszcze w naszym kraju do zrobienia oraz przekonują, że warto w tym względzie korzystać z wielu sprawdzonych rozwiązań europejskich.

Trudno nie zauważyć, że w Polsce wciąż istnieje rozdźwięk między teoretycznymi zasadami edukacji alternatywnej a praktyczną skutecznością przeprowadza-

⁵ T. Hejnicka-Bezwińska: *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*. Wyd. Akademii Bydgoskiej. Bydgoszcz 2003, s. 45.

nych reform. Niepokoi zwłaszcza brak profesjonalizmu w działaniach dotyczących reform systemu szkolnego, które przeprowadzane są odgórnie, bez odpowiedniego przygotowania merytorycznego, bez zapewnienia odpowiednich warunków społecznych i ekonomicznych, a zwłaszcza bez klarownej, jednolitej wizji celów i zadań edukacji postrzeganej jako niezbędny element demokratycznych struktur społeczeństwa demokratycznego. Nie korzysta się też z doświadczeń badań i teoretycznych ustaleń międzynarodowych raportów UNESCO.

Można odnieść wrażenie, że wytyczone kierunki i metody owych reform mają moc działania i obowiązywania jedynie dopóty, dopóki trwa bieżąca kadencja aktualnej ekipy rządzącej. Wiąże się z tym również nasilający się ostatnio proces ponownego upolitycznienia oświaty. Niepokoi też fakt, że polscy politycy nie korzystają z wiedzy i doświadczeń swoich kolegów z krajów o rozwiniętej i utrwalonej demokracji. Działania proponowane ostatnio przez Ministra Oświaty polegające na zwiększeniu kontroli, umundurowaniu uczniów, monitorowaniu wszystkich zakątków szkoły, wprowadzeniu godziny policyjnej dla młodzieży poniżej 18 roku życia są działaniami należącymi do systemów autorytarnych i wskazują na niezrozumienie demokratycznego sposobu wychowania i nie wyciąganie wniosków ze zdarzeń minionych.

Edukacja alternatywna staje zatem w Polsce wobec osobliwych wyzwań. Pomimo opisanych trudności, w panującym chaosie reformy szkolnej, budzi ona wciąż nadzieje na przywrócenie sensu i profesjonalizmu poczynań edukacyjnych, a co za tym idzie — na ukształtowanie lepszego, respektującego zarówno potrzeby wychowanków, jak i wychowawców, modelu oświaty, którego obrazem są na razie szkoły niepubliczne proponujące bardziej lub mniej alternatywne paradygmaty edukacyjne. Oprócz tego spełniają przede wszystkim określoną misję polegającą z jednej strony na wprowadzaniu do procesu kształcenia i wychowania zasad i norm realizowanych w nowoczesnych otwartych demokratycznych społeczeństwach. Z drugiej strony same w sobie są, jako autonomiczne jednostki pozapaństwowe, rezultatem rozwijającego się lub zmieniającego ładu społecznego w postaci społeczeństwa obywatelskiego.

Idąc więc za myślą sformułowaną w słowniku socjologicznym, definiującą „pedagogikę jako naukę o społecznym procesie wychowania”⁶, a wychowanie jako szeroko „całościowo pojęty proces planowej, świadomej i nieświadomej działalności jednostki w środowisku społecznym”⁷, należy wyraźnie podkreślić fakt, że problemów edukacyjnych nie można rozpatrywać w izolacji, a co za tym idzie — wychowanie ściśle powiązać z procesem społecznym w zbawiennym otoczeniu przyrody. Dlatego szkoły niepubliczne, przyjmując to wyzwanie, nie są instytucjami oderwanymi od tego kontekstu. Mają świadomość, że współczesna edukacja uwikłana jest w kanony społeczeństwa informacyjnego, gdzie informacja jest wykorzystywana intensywnie we wszystkich dziedzinach dotyczących człowieka. Determiuje nawet źródła utrzymania większości ludzi⁸. Mając to na uwadze i korzystając z „dynamiki i owoców rewolucji mikroelektronicznej”, twórcy szkół alternatywnych uważają za swoją misję ochronę czynnika ludzkiego przed zauważalnymi „symptomami duchowego wyczerpania” masową ekspansją kultury obrazu i spektaklu technik informacyjnych i telekomunikacyjnych poprzez przywracanie ładu psychicznego jednostki⁹.

Nie należy jednak zapominać, że harmonijny rozwój osobowości jednostki uzależniony jest od stopnia i poziomu zorganizowania ładu społecznego, w którym ocenie podlega relacja między państwem a społeczeństwem i obywatelem. Mówiąc wprost realizacja zasady wolności, równości, sprawiedliwości, czyli zaspakajania potrzeb obywateli w zakresie możliwości wyrażania woli i aktywności politycznej jak i realizacji i zaspakajanie interesów ekonomicznych.

Skutkiem tej dążności jest rozwój i umacnianie demokracji w formie silnie zorganizowanego społeczeństwa obywatelskiego. Literatura socjologiczna wskazuje, że jest to jednak proces długotrwały, wymagający od obywateli w nim uczestniczących zdobycia niezbędnej, nowej wiedzy potrzebnej do zrozumienia kształtującego się ładu społecznego. Konieczna jest poza tym akceptacja demokratycznego ustroju politycznego jak i wzrostu zainteresowania sprawami publicznymi, czyli kształcenia w ścisłym związku z sytuacją społeczną kraju.

⁶ K. Olechnicki, P. Załęcki: *Słownik socjologiczny*. Wydawnictwo Graffiti BC. Toruń 1997, s.152.

⁷ Tamże, s. 250.

⁸ K. Krzysztofek, M. S. Szczepański: *Zrozumieć rozwój od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2002, s. 170–171.

Dużą przeszkodą w budowaniu i rozwijaniu demokratycznych struktur i form społeczeństwa obywatelskiego upatruje się w czynnikach natury psychologicznej i kulturowej tkwiącej w mentalności i świadomości społeczeństw różnych krajów.

Stąd wynikają między innymi istotne różnice w sposobie budowania nowych realiów politycznych, gospodarczych i społecznych w ramach organizacji społeczeństwa obywatelskiego.

Należy zatem przyjąć, że niezbędnym komponentem dla dokonania zmian w sposobie myślenia jak i nauczenie się nowych strategii działania jest edukacja obywatelska o szerokim zasięgu społecznym.

Państwowy sektor oświatowy objął wprawdzie kształceniem obowiązkowym młodzież do 18 roku życia i wypracował system kształcenia dorosłych. Zmieniono nawet treści kształcenia poprzez zmianę programów z historii i wychowania obywatelskiego oraz zweryfikowano lektury szkolne.

Nie zwrócono jednak należytej uwagi na aktualizację technik kształcenia przystających do wielopoziomowych i dynamicznych zmian dokonujących się poza murami zamkniętych autorytarnych szkół. Bez kontekstu społecznego edukacja zamknięta nie wykształci światłych i otwartych obywateli z pluralistycznym spojrzeniem na świat.

Nie dokonano także w stopniu wystarczającym niezbędnych zmian systemowych w sposobie nauczania dla kształtowania i utrwalania nowych pojęć, nawyków, postaw, a co za tym idzie rozumienia zmieniających się warunków życia i konieczności zastosowania umiejętności pluralistycznego, tolerancyjnego postrzegania własnego środowiska, odmienności społeczeństw i kultur.

Oznacza to, że nie udało się jeszcze wprowadzić na szeroką skalę edukacji krytyczno-kreatywnej zamiast nadal powszechnie stosowanej edukacji adaptacyjnej, pomimo niezaprzeczalnych zmian w dokumentacji prawnej i programowej. Prawdziwego zrozumienia i zmian należy zatem szukać nie w poglądach ideologów ale w „warunkach społeczno-ekonomicznych i społeczno-politycznych, w tradycjach społecznych, w interesach, w zbiorowych dążeniach grup”¹⁰.

⁹ Tamże, s. 263.

¹⁰ J. Chałasiński: *Szkola w społeczeństwie amerykańskim*. Warszawa 1936, s. 37.

Z tej perspektywy szkoły niepubliczne jawią się zatem jako efekt dążeń tych grup społecznych, które wskazując na kreatywność i twórczość obywatelską przystąpiły aktywnie do zaspokajania potrzeb społecznych w zakresie edukacji alternatywnej.

Mogą być też postrzegane jako struktury powstałe w wyniku demokratyzacji życia publicznego w postaci rozwijającego się społeczeństwa obywatelskiego, co obserwuje się w Polsce. Natomiast w społeczeństwach zachodnich są dodatkowo przejawem istniejącej i utrwalonej demokracji bez wzbudzania negatywnych emocji towarzyszących ich powstawaniu, tak jak to miało miejsce w Polsce (patrz rozdział 5).

Ponadto zrozumiałą i uzasadnioną wydaje się też okres nasilonego wzrostu liczby szkół niepublicznych właśnie w dziesięciolecie 1989–1999. W tym czasie „zjawisko reanimacji społeczeństwa obywatelskiego wystąpiło w sposób dramatyczny w państwach autorytarnych i totalitarnych, zwłaszcza w Europie Środkowo-Wschodniej, gdzie państwo/partia monopolizuje i kontroluje wszystkie dziedziny aktywności człowieka: ekonomicznej, kulturalnej i politycznej — wykluczało jakiegokolwiek wpływy społeczeństwa na władze państwowe”¹¹.

W praktyce politycznej odchodzono od zasad demokracji, dlatego wystąpił głęboki kryzys między państwem a społeczeństwem.

Wówczas w polityce krajów europejskich powrócono do idei społeczeństwa obywatelskiego i zrewidowano efekty funkcjonowania demokracji, szczególnie w obszarze edukacji.

Równolegle dokonał się w Polsce przełom nazwany transformacją ustrojową, przebiegającą wielopoziomowo w kilku fazach od początkowej uruchamiającej zdolność procesów społecznych do przekształceń aż do fazy stabilizacji nowego systemu wartości społecznych, politycznych i ekonomicznych.

Polski system zdaje się znajdować nadal w fazie konsolidacji, czyli uzupełnienia i utrwalania zaistniałych przeobrażeń¹².

¹¹ *Spoleczeństwo obywatelskie*. Red. W. Bokajła, K. Dziubka. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 2001, s. 33.

¹² M. Ziółkowski: *Tendencje zmian w podstawowych sferach życia społecznego*, W: *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy*. Red. E. Wnuk-Lipiński, M. Ziółkowski. Warszawa 2001, s. 55 i inne.

Dlatego nie przyjęły się w Polsce niektóre wzorce edukacji alternatywnej proponujące skrajnie demokratyczne wzorce edukacyjne jak i zarządzania szkołą.

W tej sytuacji kształtowanie postaw obywatelskich a przede wszystkim utrwalenie koniecznych nowych nawyków staje się priorytetowym zadaniem szkoły.

Wyzwanie to podjęły szkoły niepubliczne wprowadzając nie tylko naukę nowych obywatelskich umiejętności, sposoby ich wdrażania, ale przede wszystkim demokratyczne formy wychowania poprzez demokratyzację zarządzania szkołami włączając do tego procesu w dużym stopniu zarówno rodziców jak i samych uczniów.

Tworzą jakby uproszczoną mikro-wersję społeczności obywatelskiej połączonej zawartą umową społeczną poprzez ustanowienie i stosowanie zasad praworządności, nauczania w wolności, budowania wzajemnego zaufania i lojalności, gotowości do kooperacji i osiągnięcia konsensusu. Promują postawy pluralizmu myślowego umiejscawiając swoją działalność poza strukturami państwowymi. Są zarządzane poprzez autonomicznie demokratycznie wybrane organa przedstawicielskie lub rezygnują w ogóle z ich administracyjnej formy.

Przykładem najdalej posuniętej demokratyzacji życia społeczności szkolnej są szkoły waldorfskie, które w swoim systemie prawnym nie są zarządzane autorytarnie przez dyrektora lecz wyłącznie przez zespołową samoorganizację decydującą o najważniejszych rozstrzygnięciach i decyzjach. W tym można też upatrywać dużego zainteresowania tą formą edukacji alternatywnej w Austrii i Niemczech, która odzwierciedla utrwalone nawyki demokratyzacji działań w sferze publicznej. Odrzucenie postaw władczych, pogardliwych, obojętnych wobec wychowanków zastąpiły formy różnego typu wspólnot, rozwijane ze szczególnym powodzeniem w szkołach z internatem. Społeczność szkolna przebywa wówczas razem cały tydzień. Ten system pozwala na najlepsze sprawdzenie metody funkcjonowania zachowań społecznych.

Szwedzki „Slöjd”, francuskie „Ecole des Roches”, duńska „Haslev-Efterskole”, włoska „Casa dei bambini” i „Reggio-Pädagogik”, francuska „La Prairie”, amerykańska „Summerhill” czy angielskie dziecięce republiki „Little Commonwealth”, „New School Abbotsholme” i „Storyline-Methode”, niemiecka „Wal-

kemühle”, „Jugendstaat” — to przykłady alternatywnej edukacji w różnych środowiskach, kulturach i tradycjach. Jeżeli nie można z nich od razu korzystać to z pewnością należy o nich wiedzieć.

Dlatego biorąc pod uwagę stan rozwoju społeczeństwa obywatelskiego zrozumiałe jest odrzucenie w polskich szkołach niepublicznych najbardziej skrajnie demokratycznych modeli kształcenia i zarządzania szkołą. Są odzwierciedleniem polskich stosunków społecznych w fazie konsolidacji. Są mieszaniną idei alternatywnych nie mogąc wprowadzić jednoznacznych projektów z powodu konieczności dostosowania swojej oferty do poziomu rozwoju społeczeństwa.

Wprowadzenie nauczania interkulturowego przez szkolnictwo niepubliczne jest kolejnym przykładem respektowania potrzeb społecznych poprzez dostosowanie nauczania do pojawiających się zmian.

Wynikająca z naturalnego procesu migracji ludności nowa sytuacja szkolna, w której spotykają się jednostki i grupy o różnej kompetencji kulturowej¹³ z określonymi zachowaniami kulturowymi, nacechowanymi różnym dziedzictwem kulturowym rodzi konflikty i antagonizmy. Zapobieganie im należy zatem do priorytetów programu wychowawczego i profilaktycznego szkoły niepublicznej. Tym bardziej, że wykształcenie w grupie takich cech jak wzajemne zaufanie, tolerancja, gotowość do negocjacji i osiągnięcie konsensusu umacniają jednostkę w walce przeciwko „rosnącej izolacji społecznej człowieka uczestnika społeczeństwa masowego”¹⁴. Jednostka żyjąca w masowym społeczeństwie informacyjnym jest zdana na zinstytucjonalizowane formy życia i pozbawiona coraz bardziej naturalnych towarzyskich relacji osobowych.

Związek mechanizmów zachowań jednostki z procesami grupowymi jest tematem badań w psychologii społecznej, których wyniki powinny być wykorzystywane przez twórców i wykonawców polityki oświatowej.

Wielopoziomowość zadań i funkcji wyznaczonych przez animatorów szkół niepublicznych zmusza do korzystania z szerokiej wiedzy, którą dysponują nauki społeczne, ponieważ „postawy i zachowania każdego z ludzi zależą od jego kontek-

¹³ *Antropologiczne podstawy wychowania*. Wyb. R. Schulz. Wydawnictwo „Żak” Warszawa 1996, s.252 i inne

¹⁴ M. Filipiak: *HOMO COMMUNICANS. Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Lublin 2003, s. 34.

stu społecznego a jednocześnie każdy jest elementem kontekstu społecznego innych ludzi”¹⁵. Przeglądając zatem założenia, cele i programy szkół niepublicznych można sformułować wniosek, że starają się one sprostać zadaniu wykształcenia i wychowania jednostki z poszanowaniem z jej osobniczych, niepowtarzalnych, indywidualnych predyspozycji, w ścisłym kontekście społecznym wyposażając ją w cechy i kompetencje niezbędne do funkcjonowania i budowania relacji społecznych.

Człowiek podlega bowiem procesowi socjalizacji, który jest „procesem rozwijania przez jednostkę zdolności do świadomej adaptacji. Rezultatem tego procesu są tedy nie nawyki [...] tylko uświadamiane sobie przez jednostki schematy sytuacji umożliwiające postępowanie zgodnie z przyjętymi w danym społeczeństwie regułami. Świadomość gra w tym procesie ogromną rolę i jednostka interpretuje sytuacje i wybiera odpowiednie wyjście”¹⁶.

Liczne badania wykazały (patrz rozdz. 5), że szkoły te spełniają oczekiwania społeczne a ich absolwenci wykazują gotowość i aktywność do budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Należy jednak liczyć się z kolejnymi koncepcjami i definicjami rozumienia społeczeństwa obywatelskiego w związku z pojawieniem się w literaturze przedmiotu wątpliwości co do aktualności jego tradycyjnego znaczenia. Zmiany te narzucają trendy kulturowe i polityczno-społeczne, które kreują nową interpretację „obywatelskości” używając pojęcia „multiobywatelskość”. Sugeruje się, że w warunkach globalizacji procesów politycznych, ekonomicznych, społecznych bardziej adekwatnie obrazuje zachodzące zależności obywatela od przyjętych wzorców tradycyjnej definicji społeczeństwa obywatelskiego¹⁷.

Należy mieć jedynie nadzieję, że europejskie szkolnictwo niepubliczne znajdujące się pod nieustannym naporem różnych ideologii i doktryn, podobnie zresztą jak społeczeństwo obywatelskie, zachowa własne wielopoziomowe funkcje łącząc wychowanie indywidualne i obywatelskie i nadaży za zmianami, gdyż — jak pisał Stanisław Kozyr-Kowalski — „najbardziej modne do niedawna było pojęcie społeczeństwa obywatelskiego”.

¹⁵ *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*. Red. B. Wojciszke, M. Jarymowicz. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa—Łódź 1999, s.24 i inne.

¹⁶ J. Szacki: *Historia myśli socjologicznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2003, s. 572.

¹⁷ *Spoleczeństwo obywatelskie*. Red. W. Bokajła, K. Dziubka. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s.120

czeństwa obywatelskiego. Miało ono urok młodości, mimo iż wywodziło się z czasów dawnych”¹⁸.

¹⁸ S. Kozyr-Kowalski: *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo*. Wyd. II poszerzone. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2004, s. 16.

BIBLIOGRAFIA

1. Aneks 1,6 strona internetowa MEN: http://www.men.gov.pl/menis_pl.
2. Art. 7, ustęp 14, Staatsgrundgesetz Verfassung
3. Art.12 Ustawy zasadniczej (Grundgesetz) z dn.23.V.1949 roku ze zmianami na dzień 26.07.2002
4. Art.4 Ustawy zasadniczej (Grundgesetz) z dn.23.V.1949 roku ze zmianami na dzień 26.07.2002
5. Art.4 Ustawy zasadniczej (Grundgesetz) z dn.23.V.1949 roku ze zmianami na dzień 26.07.2002
6. Arystoteles: Polityka. PWN, Warszawa 1964, Przeł. L. Piotrowicz.
7. Axel H.: Ethik der Montessori - Pädagogik: Studien zur Kosmischen Erziehung. Axel Holtz - Ulm Konders Verlag, Ulm 2003
8. Bańka M., (red.) Słownik wyrazów obcych. PWN, Warszawa 2004
9. Bartnicka K., Szybiak I.: Zarys historii wychowania. Wyd. „Żak”, Warszawa 2001
10. Bartnicka K.: Ratio studiorum. Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego, (wstęp i opracowanie K. Bartnicka i T. Biesowski), „Archiwum Dziejów Oświaty”, t. XIII, pod red. Kaliny Bartnickiej, Wyd. Nauk. Ateneum, Warszawa 2000
11. Behr M., Jeske W.: Schul-Alternativen. Modelle anderer Schulwirklichkeit. Pedag. Verlag Schwann, Düsseldorf 1982
12. Bennett W.J., The De-Valuing of America [w]: <http://chorzow-online.pl/Chorzowianin/ch/art3.html>
13. Bezwińska-Hejnicka T.: O zmianach w edukacji, Konteksty, zagrożenia i możliwości, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000
14. Bezwińska-Hejnicka T.: Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji, Bydgoszcz 2003, Wyd. Akademii Bydgoskiej
15. Bezwińska-Hejnicka T.: Zarys historii wychowania (1944-1989)(oświata i pedagogika między dwoma kryzysami), część IV Kielce 1996, Wyd. Pedagogiczne ZNP
16. Białek E.: Edukacja integrująca. Alternatywa czy konieczność. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997

17. Bobbio N.: Społeczeństwo obywatelskie. [w]: Ani książę, ani kupiec: Obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej. Jerzy Szacki (red.). Kraków-Warszawa 1997, Wydawnictwo ZNAK, Fundacja im. S. Batorego.
18. Bokajła W., Dziubka K. (red.): Społeczeństwo obywatelskie, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001
19. Botkin J.W., M. Elmandrja, M. Malitza: No Limits to Learning. Bridging the Human Gap.1979.(wyd. Polskie: Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć “lukę ludzką”? PWN, Warszawa 1982), tłum. M. Kukliński
20. Brickman W.: Comparative Education. [w]: Encyclopedia of Educational Research. Wyd. 6. London 1992
21. Brockhaus, die Enzyklopädie in 24 Bänden, zwanzigste Auflage, VI Band, Leipzig-Mannheim, 1977
22. Bryant C.G.: Obywatelski naród, obywatelskie społeczeństwo, obywatelska religia. [w]: Ani książę, ani kupiec: Obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej. Jerzy Szacki (red.). Kraków-Warszawa 1977, Wydawnictwo ZNAK, Fundacja im. S. Batorego.
23. Brzeziński J. Kwieciński Z.: Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000
24. Bundesgesetz z dn. 23.05.1949 z późniejszymi zmianami; stan na dzień 26.07.2002
25. Bureau International d'education 1998, Donnees mondiales de l'education 2eme edition, Das Bildungssystem in Österreich 1997
26. Chałasiński J., Szkoła w społeczeństwie amerykańskim, Warszawa 1936
27. Chmaj L.: Prądy i kierunki w pedagogice XX w. PZWS, Warszawa 1962
28. Condacordet J.A., „Projekt...” tłum. C. Jastrzębiec-Kozłowski Warszawa 1948
29. Couturier B., 1994 Szkolna wojna stuletnia “Społeczeństwo otwarte” 6/94 [w]: Rabczuk W.: Szkolnictwo prywatne w świecie. IBE, Warszawa 2000
30. Dane i informacje zebrane z dokumentów Europejskiej sieci Informacyjnej o Edukacji Eurydice Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie
31. Dane pochodzą z protokołów i sprawozdań KFON.

32. Dane uzyskane z materiałów reklamowych na giełdzie szkół w Warszawie, Katowice, Poznań 2004 i 2005
33. Dane zaczerpnięte zostały ze stron internetowych tych instytucji — <http://www.waldorf.at>; <http://www.waldorf-hietzing.at>; <http://www.mein.net/> network; <http://www.montessori.at>
34. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2002. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen, bildungspolitischen Entwicklung für den Informationsaustausch in Europa. Eurydice.
35. Draus F.: Pojęcie społeczeństwa cywilnego (obywatelskiego). [w]: Rzepliński A. (red.): Prawa człowieka w społeczeństwie obywatelskim. Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 1993
36. Dunaj B., Słownik współczesnego języka polskiego. Wyd. Wilga, Warszawa 2000
37. Dz. Ustaw. 273; z dnia 27.12.2004 roku ; poz. 2703
38. Encyklopedia Pedagogiczna Wyd. Fundacji Innowacja. Warszawa 1993
39. Erziehung zur Freiheit, Die Pädagogik Rudolf Steiners, Bilder und Berichte aus der internationalen Waldorfschulbewegung, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1990
40. Eurydice, European Union, Eurybase, The Community Database on Education 1997 Eurydice website www.eurydice.org/eurybase
41. Euridice Cedefop 1995 Struktury systemów kształcenia. Key data on education in the EU 1997 European Commission Brussels
42. Euridice das Informationsnetz zum Bildungswesen um Europe <http://www.eurydice.org>
43. Euridice Eurybase the education system in Greece Euridice Cedefop
44. Eurybase, Eurydice; <http://www.privatschulberatung.de>.
45. Eurydice Eurobase Zob. W. Rabczuk: Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich. IBE, Warszawa 1994.
46. Faure E. w liście do generalnego dyrektora UNESCO, W: Wołoszyn S. Źródła do dziejów... Księga 2
47. Feiner M. Ku nowym sposobom myślenia Edukacja Warszawa 1995

48. Filipiak M.: HOMO COMMUNICANS wprowadzenie do teorii masowego komunikowania, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003
49. Fischer-Kowalski M., Pelikan J., Schandl H. :Grosse Freiheit fuer kleine Monster? Alternativschulen und Regelschulen im Vergleich. Wien 1995, Verlag für Gesellschaftskritik
50. Frątczak J.: Pedagogika porównawcza (Teksty, opracowania i zadania), Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, 1995
51. Freie Schulen wollen nicht mehr sparen. Kirchen und Vereine wehren sich gegen Kürzungspläne des Senats/ Demonstration am 16 März. Berliner Zeitung 06-03-2002
52. Gellner E.: Conditions of Liberty. Civil Society and Its Rivals. Allen Lane, New York 1994
53. Gellner E.: The Importance of Being Modular. [w]: Hall J. A. Civil society.Theory, History, Comparison, Polity Press, Cambridge 1995
54. Giner S.: Civil Society and its Future. (w:) Hall J. A. (ed.): Civil Society. Theory, History, Comparison. Polity Press, Cambridge 1995
55. Gouldner A. W.: Two Marxisms. Contradictions and Anomalies in the Development of Social Theory. Basic Books, New York 1980, [za]: Szacki J.:Historia myśli socjologicznej, Wydanie nowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003
56. Gramsci A.: Nowoczesny książę. Pisma wybrane. Książka i Wiedza, Warszawa 1961
57. Gramsci A.: Zeszyty filozoficzne. PWN, Warszawa 1991, Tłum. B. Sieroszevska i J. Szymanowska.
58. Grześkowiak A.: Co to jest edukacja narodowa? Referat wygłoszony na III Forum Oświaty Polonijnej w Paryżu (5.VII.1999 r.).
59. Guriewicz A.: Kategorie kultury średniowiecznej. PIW, Warszawa 1976
60. Hall J. A. Civil society.Theory, History, Comparison, Polity Press, Cambridge 1995

61. Hall J. A.: In Search of Civil Society. [w]: Hall J. A. Civil society. Theory, History, Comparison, Polity Press, Cambridge 1995
62. Harald L.: Erziehen mit Maria Montessori. Ein reformpädagogisches Konzept in der Praxis. Verlag Herder 2003
63. Hegel G. W. F.: Zasady filozofii prawa. PWN, Warszawa 1969
64. <http://de.wikipedia.org/wiki/Privatschule>
65. <http://kfon.pl/>
66. <http://www.bebis.cidsnet.de/weiterbildung/bausteine/rechtsstaat/schulegg.htm>. Die Bildung des Schulwesens durch das Grundgesetz
67. <http://www.ecnais.org/>
68. <http://www.euridice.org> Statistische Daten 2002
69. <http://www.mein.net/index.htm-EFFE-Österreich>
70. Illich J.: Edukacja w warunkach zagrożenia. PWN, Warszawa 1990;
71. Illich J.: Społeczeństwo bez szkoły. PIW, Warszawa 1976
72. Independent Schools Information Service 2004 <http://www.isis.org.uk>. EURIDICE
73. Instytucje Justyniana. PWN, Warszawa 1986 Przeł. i przedmową opatrzył C. Kunderewicz
74. Iwańska E., Sack B., Poziom aspiracji edukacyjno zawodowych uczniów średnich szkół niepublicznych Edukacyjne Dyskursy <http://ip.univ.szczecin.pl> 15-12-2001
75. Jaczynowska M., Musiał D., Stępień M.(red.): Historia starożytna. Warszawa 1999, Wyd. TRIO, WSM w Pułtusk
76. Jałmużny T., W. Leżajska Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku, Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź, 2002
77. Jarasz H., Pieroth B.: Grundgesetz für die BD. Kommentar. München 2002, 6 Auflage <http://de.wikipedia.org/wiki/privatschule>
78. Jellonschek F.: Das Oesterreichische Privatschulrecht „Recht der Jugend” 14 Jahrgang Heft 10/1996
79. Jung-Miklaszewska J.: System edukacji w Rzeczpospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy, Warszawa 2000, Druga wersja zaktualizowana 2003, opublikowana w serwisie BUWiWM lipiec 2004"
80. Karwowski A.(red.): Leksykon PWN, PWN, Warszawa 1972

81. Kaufmann G.: Die Geschichte der deutschen Universitäten, Vorgeschichte t.I. (1888), Stuttgart
82. Kaufmann G.: Entstehung und Entwicklung bis zum Ausgang des Mittelalters (1896) Stuttgart t. II.
83. Kierach J.: Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners. Verlag Urachhaus Stuttgart, Praxis Antroposophie 47/1997
84. Klemm K., Rollf H.G., Tillmann K.J.: Bildung fuer das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek 1985 Rohwolt Verlag
85. Komeński J.A. Wielka dydaktyka, [w]: Wołoszyn S.(red.): Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Wyd. II zmienione. Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998
86. Konarzewski K.: Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004
87. Konstytucja Austrii 21.12.1867 RGBI Nr 142, Tłumacz.- A.M.
88. Konstytucja III RP art. 70 ust. 3
89. Kot S.: Historia wychowania. t. II , Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996
90. Kot S.: Źródła do historii wychowania (wybór) cz. 1 i 2., Warszawa 1929 - 1930
91. Kotłowski K.: Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1976
92. Kowalewski Z.: Społeczeństwo obywatelskie w perspektywie historycznej. Pax, Warszawa 1991
93. Kozyr-Kowalski S.: Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo, Wyd. II poszerzone, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2004
94. Krasuski J.: Historia Niemiec, Ossolineum, Wrocław 2004
95. Kroński T.: Rozważania wokół Hegla. PWN, Warszawa 1960
96. Kruszewski Z.P.: Odbudowa Wyższych Szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne. WN Novum, Płock 2000
97. Krzysztofek K., Szczepański M.S., Zrozumieć rozwój, od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002

98. Kuderowicz Z.: Wolność i historia. Studia o filozofii Hegla i jej losach. KiW, Warszawa 1981
99. Kumar K.: Społeczeństwo obywatelskie: rozważania na temat użyteczności historycznego terminu. [w]: Ani książę, ani kupiec: Obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej. Jerzy Szacki (red.). Kraków-Warszawa 1977. Wydawnictwo ZNAK, Fundacja im. S. Batorego.
100. Kupisiewicz Cz.: Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych, ŻAK, Warszawa 1994
101. Kupisiewicz Cz.: Paradygmaty i wizje reform oświatowych PWN Warszawa 1994
102. Kupisiewicz Cz.: Szkolnictwo w procesie przebudowy. WSiP, Warszawa 1987
103. Kurdybacha Ł. (red.): Historia wychowania, t. I., PWN, Warszawa 1967
104. Kwieciński Z., Witkowski L., (red.): Ku pedagogii pogranicza. UMK, Toruń 1990
105. Kwieciński Z.: Alternatywy myślenia o edukacji; IBE Warszawa 2000
106. Kwieciński Z.: Konieczność-niepokój -nadzieja. Problemy oświaty lat 70. LSP, Warszawa 1982
107. Kwieciński Z.: Nieobecne dyskursy. Cz. I. Studia kulturalne i edukacyjne. UMR, Toruń 1989;
108. Langaner W.: Starożytna Grecja okresu archaicznego i klasycznego. DiG, Warszawa 1999
109. Langonet G., 1998, Ecoles publiques et ecoles privees „Les Calviers Francais” No 285 s 14 mars-avril [w]: Rabczuk W. Szkolnictwo prywatne w świecie IBE, Warszawa 2000
110. Leppert R.: Alternatywność jako „pulsująca” kategoria pedagogiczna i edukacyjna. [w:] B. Śliwerski (red.): Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku. Impuls, Kraków 2001
111. Lewowicki T., Przemiany oświaty Wyd. Pedagogiczne UW, Foto-Art s.c. Warszawa 1994 [w]: „Szkoly niepubliczne w Polsce” Oczekiwanie i rzeczywistość., Przyborowska B. , Toruń 1997
112. Lewowicki T., Radziewicz J. (red.): Szkoły alternatywne - założenia i egzemplifikacje. Encyklopedia Pedagogiczna, Warszawa 1993

113. Locke J. Myśl o wychowaniu, Wydawnictwo Akademickie "Żak", przekład i wstęp M. Heitzman, Warszawa 2002
114. Majewski S.: Prawno-organizacyjne podstawy funkcjonowania szkolnictwa prywatnego w II Rzeczypospolitej, [w]: T. Jałmużny, W. Leżańska: Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Łódź 2002
115. Markiewicz B.: Liberum veto, albo o granicach społeczeństwa obywatelskiego. [w:] Markiewicz B. (red.): Obywatel – odrodzenie pojęcia. IFIS PAN, Warszawa 1993
116. Marks K.: Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej. Przedmowa. [w]: Marks K., Engels F.: Dzieła. T. XIII., K i W, Warszawa 1966
117. Mason P.: Elitism and Patterns of Independent Education in Wiliam Lowe Boyd, James G. Cibulka. Eds Private schools and public policy, International Perspectives Falmer Press, Philadelphia 1989
118. Maszke A.W., Edukacja alternatywna. Szanse i zagrożenia. [w]: Pedagogika alternatywna, red. B. Śliwerski, 1995
119. Matron H.J.: Historia wychowania w starożytności, PIW, Warszawa 1969
120. Meadows D.L.: The Limits to Growth. New York 1972, (Wyd. polskie: D.H. Meadows, D.L. Meadows, J.Randers, W.W. Behrens, Granice wzrostu. PWE, Warszawa 1973)
121. MEN, http://www.men.gov.pl/menis_pl/
122. Mesarović M., Pestel E.: Mankind at the Turning Point. New York 1974 (Wyd. polskie: M. Mesarović, E. Pestel, Ludzkość w punkcie zwrotnym. PWE, Warszawa 1977.)
123. Miąso J. (red.): Historia wychowania wieku XX. PWN, Warszawa 1981
124. Miąso J.: Historia wychowania - wiek XX, PWN, Warszawa, 1984
125. Międzynarodowe Standardy Klasyfikacji Kształcenia ISCED 1997 Eurydice <http://www.eurydice.org./portal/>
126. Miodek M.: O potrzebie edukacji regionalnej na Śląsku, [w]: W. Jacher, A. Klasik (red.): Region w procesie przemian. Aspekt socjologiczny i ekonomiczny., Katowice, 2005, Wydawnictwo Gnome 2005

127. Montaigne, Michel de, Próby, t. I-III, przeł. Tadeusz Żeleński (Boy), oprac., wstęp i komentarz Zbigniew Gierczyński, PIW, Warszawa 1985
128. Możdżeń S.: Historia wychowania, Wyd. Stachurski, Kielce 2000
129. Müller F.: Das Recht der Freien Schulen nach dem Grundgesetz; Berlin 1982
130. Müller W.: (red.): Handbuch Freie Schulen. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg.) Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1999, Reinbek bei Hamburg
131. Muszyński H.: Uspołecznienie szkoły. Zarys problematyki pedagogicznej Edukacja 1990, Wydanie 4
132. Nalaskowski A.: Przestrzenie i miejsca szkoły. Wydawnictwo „Impuls”, Warszawa 2002.
133. Nowak M: Ku nowej edukacji zorientowanej na osobę. [w]: B. Śliwerski (red.): Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998
134. Odenbach K.: Die Deutsche Arbeitsschule, Braunschweig Westermann:1963
135. Ogonowski Z.: Locke. Książka i Wiedza, Warszawa 1972.
136. Ogrodziński P.: Pięć tekstów o społeczeństwie obywatelskim. ISP PAN, Warszawa 1991
137. Okoń W., Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1984
138. Okoń W.: Nowy Słownik Pedagogiczny, Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa 2001
139. Olechnicki K., Załęcki P.: Słownik socjologiczny. Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 1997
140. Osiatyński W.: Odrodzenie społeczeństwa obywatelskiego. [w:] „Wiedza i Życie”, nr 9/1996.
141. Osiatyński W.: Społeczeństwo otwarte według Karla Poppera. [w:] „Wiedza i Życie”, nr 6/1996.
142. Oświadczenie na stronie internetowej AGFS Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen, Hamburg, Marzec 2003
143. Pachociński R.: Zarys pedagogiki porównawczej. IBE, Warszawa 1998
144. Pachociński R.: Strategia reform oświatowych na świecie: szkolnictwo podstawowe i średnie, IBE, Warszawa 2003

145. Peccei A.: Centro pagine per L'avenire.1981 (wyd. polskie: Przyszłość jest w naszych rękach, Warszawa, PWN, 1987, tłum. Wojnar I.)
146. Piekarski J.: Śliwerski B.: Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2000
147. Platon: „Państwo” z dodaniem siedmiu ksiąg „Praw”. PWN, Warszawa 1958.
148. Polska Klasyfikacja Edukacji w/g Rozporządzenia Rady Ministrów z dn. 06.05.2003 Dz. U. Nr 98 poz. 895
149. Pomykało W.(red.): Encyklopedia Pedagogiczna, Warszawa, Wyd. Fundacja Innowacyjna 1993
150. Popper K.: The Open Society and its Enemies. Princeton, 1971.
151. Pressespiegel: So viele Privateschüler wie nie zuvor. Private Schulträger können die Nachfrage nicht mehr decken. Verbad beklagt zu hohe Hürden bei Neugründungen. Franfurter Allgemeine Zeitung 16-06-02
152. „Privat zur Schule” 1989 “Spektrum” No 564, 1 Maerz Cyt. wg W. Rabczuk: Szkolnictwo Prywatne w świecie IBE
153. Procesy uczenia się, kariery edukacyjne oraz rozwój psychospołeczny u nastolatków, BIIK, Instytut Rozwoju Człowieka Max Planck i Institute for Science Education.
154. Protokoły i dokumenty KFON: [http:// www.kfon.pl](http://www.kfon.pl)
155. Prucha J.: „Pedagogika porównawcza” redakcja naukowa B. Śliwerski ,Przeł. Politowicz M., Wyd. Nauk. PWN Warszawa 2004
156. Przyborowska B.: Szkoły niepubliczne w Polsce. POZKAL, Toruń 1977
157. Putkiewicz E., Wilkomirska A., Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych. Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004
158. Rabczuk W.: Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce. WSiP, Warszawa 1992
159. Rabczuk W.: Szkolnictwo prywatne w świecie, IBE Warszawa 2000
160. Radziewicz J., Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca. Zespół Oświaty Niezależnej; Warszawa 1989
161. Ramseger J.: Offener Unterricht In der Erprobung Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München 1977 Juventa-Verlag

162. Raport 2006: Wyższe Szkolnictwo Zawodowe w Polsce. [w]:Perspektywy. Magazyn Edukacyjny Nr 04(83) lipiec/sierpień 2006
163. Raport Bildungsentwicklung in Österreich 2002/2003 Ministerstwa Edukacji i Kultury w Austrii (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) przygotowanego przez Dr. Elfriede Tajalli i Mag. Stefan Polzer (Holzhausen Druck, Wien 2004).
164. Raport Ministerstwa Edukacji i Nauki Niemiec (Bundesministerium für Bildung und Forschung) Bildungswesen in der BRD 2002 pod redakcją Gerdi Jonen, Thomasa Eckhardta, Eberharda Jeuthe (KMK Bonn 2003) oraz raportu Bildungsbericht für Deutschland Erste Befunde sporządzonego przez Prof. Dr Dermanna Avenarius, DIPF Frankfurt am Main, Prof. Dr Hartmuta Dittona, Ludwig-Maximilians-Universität München, Dr Habil Hansa Doberta, DIPF Berlin, Prof. Dr Klaus Klemma, Universität Duisburg Essen, Prof. Dr Eckhardta Kliemego, DIPF Frankfurt am Main, Matthiasa Rurupa, DIPF Frankfurt am Main, Prof. Dr Heinza-Elmara Tenortha, Humboldt Universität zu Berlin, Prof. Dr Horsta Weishaupta Universität Erfurt, Prof. Dr Manfreda Weissa, DIPF, Frankfurt am Main, wydanego przez Niemiecki Instytut Międzynarodowych Badań Pedagogicznych (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) Frankfurt am Main / Berlin.
165. Raport NIK – Informacja o wynikach kontroli prawidłowości dofinansowania szkół Olsztyn, marzec 1999, oraz Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania nadzoru państwa nad niepaństwowymi szkołami wyższymi i wyższymi szkołami zawodowymi Nr ewid.18/2000/P/99/019/DEN Warszawa, marzec 2000
166. Raport o reformie szkolnej 1991-1993. „Reforma szkolna nr specjalny”, Warszawa 1998
167. Raport Rady Klubu Rzymskiego, The first global Revolution ogłoszony w 1992 przez autorów King A., Schneider B., polski tytuł: Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Tłum. W.S. Raczkowscy Warszawa, 1992, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim

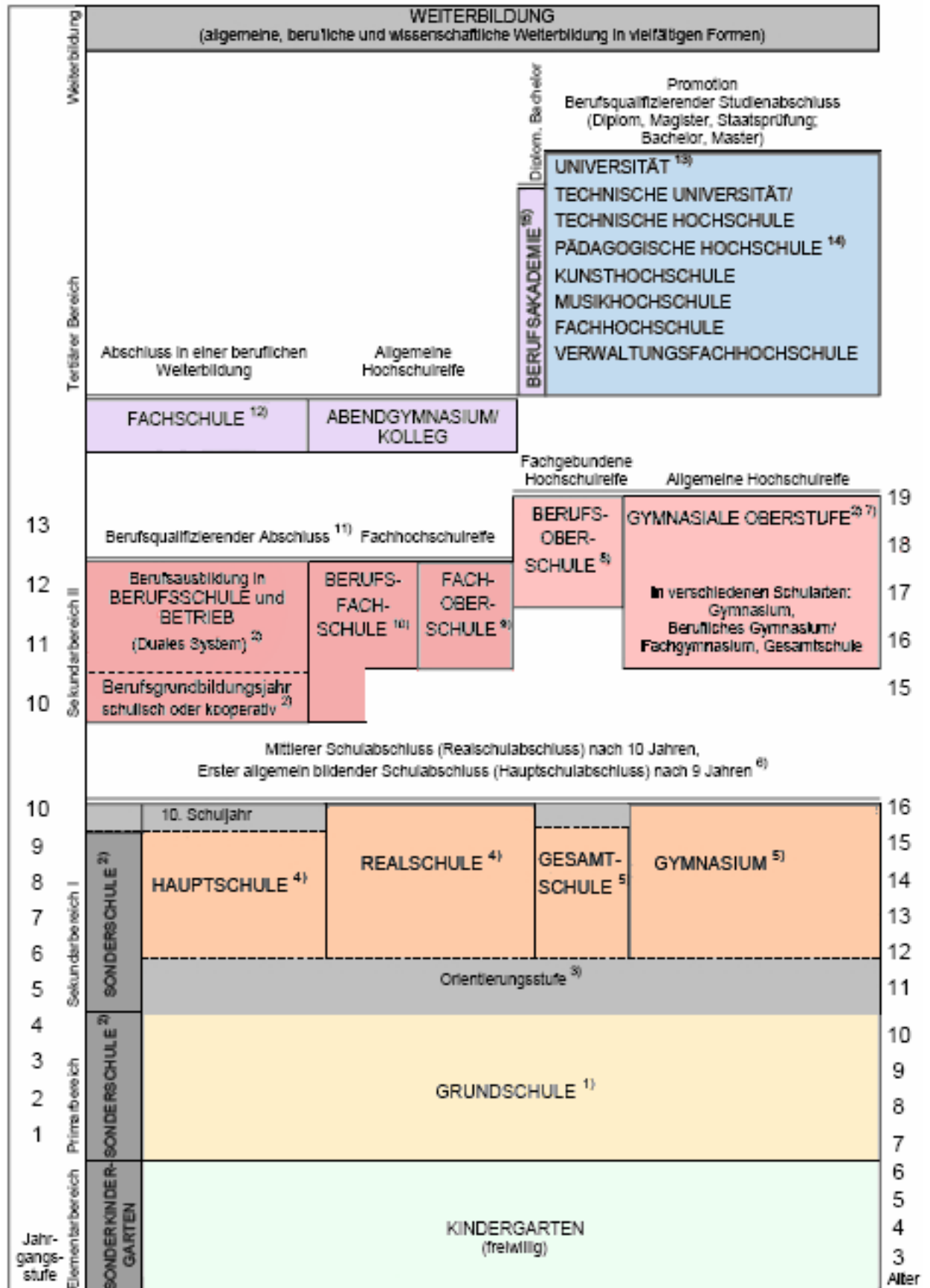
168. Rathenow H.F., Weber N.M, (Hrsg.): Trind-Schulen in Daenemark. Tenchn. Univ. Berlin, Berlin 1981, Cyt. za: Cz. Kupisiewicz: Paradygmaty Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1985
169. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz. U. z 1992 r. Nr 36, poz. 155 i z 1993 r. Nr 83, poz. 390).
170. Ruta Z.: Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące w Krakowie w 1932-1939. WNWNSP, Kraków 1990
171. Sack B., Iwańska E.: Poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów szkół niepublicznych, opublikowano [w:] Edukacyjne Dyskursy: <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>, 15.12.1999
172. Sack B., Wolińska K., Poczucie podmiotowości uczniów niepublicznych szkół średnich Edukacyjne Dyskursy 15. 01. 2002 <http://ip.univ.szczecin.pl>.
173. Sajdak A.: Wychowanie do wolności. Antropozoficzna wizja Rudolfa Steinera. [w]: Danilewska J. (red.): Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej. Wyd. UJ, Kraków 2001
174. Schäfer K.: Montessori für Jugendliche. Ein Elternratgeber (Poradnik dla rodziców). Por. też: Handbuch Freie Schulen, Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen u. Schulen im Überblick, Rowohlt Taschenbuchverlag, 1999, München 2005
175. Schulz R. (wybór): Antropologiczne podstawy wychowania, Wydawnictwo „Żak” Warszawa 1996
176. Schulz R., Idea szkoły jako organizacji innowacyjnej [w]: Szkoła i nauczyciel a integracja Europy, Bydgoszcz 1003
177. Sczaniecki M.: Powszechna historia państwa i prawa, Wydawnictw Prawnicze PWN, Wyd. IX, Warszawa 1997
178. Siciński A.: O idei społeczeństwa obywatelskiego. [w]: „Wiedza i Życie”, nr 6/1996.
179. Siciński A.: Społeczeństwo informacyjne – społeczeństwo obywatelskie Forum Inicjatyw Oświatowych 1996

180. Skiera E.: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart, R. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH München, Wien, 2003
181. Statistische Daten, das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa. Eurydice Private/ Non-State Education; Form and Status in the Member States of the European Community Brussels: Eurybase 1992, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html
182. Statuty i inne dokumenty Prywatnego LO, G, SP Fundacji "Serce Szkole", <http://www.serceszkole.iq.pl>
183. Suchodolski B.: Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988
184. Szacki J.: Ani Książę ani kupiec: Obywatel, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Warszawa 1997
185. Szacki J.: Historia myśli socjologicznej, Wydanie nowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003
186. Szacki J.: Powrót idei społeczeństwa obywatelskiego. Wstęp. [w]: Szacki J. (red.): Ani Książę ani kupiec: Obywatel, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Warszawa 1997
187. Szkudlarek T., Śliwerski B.: Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki Oficyna Wydawnicza Impuls, 1992
188. Szymański M.: Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych. WSiP, Warszawa 1988
189. Śliwerski B., Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki. Impuls, Kraków 1995
190. Śliwerski B.: Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki. Impuls, Kraków 1992
191. Śliwerski B.: Edukacja pod prąd. Impuls Kraków 2001
192. Śliwerski B.: O istocie pedagogiki alternatywnej, [w]: T. Jałmużny, W. Leżańska: Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Łódź 2002
193. Śliwerski B.: Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki. Impuls, Kraków 1995

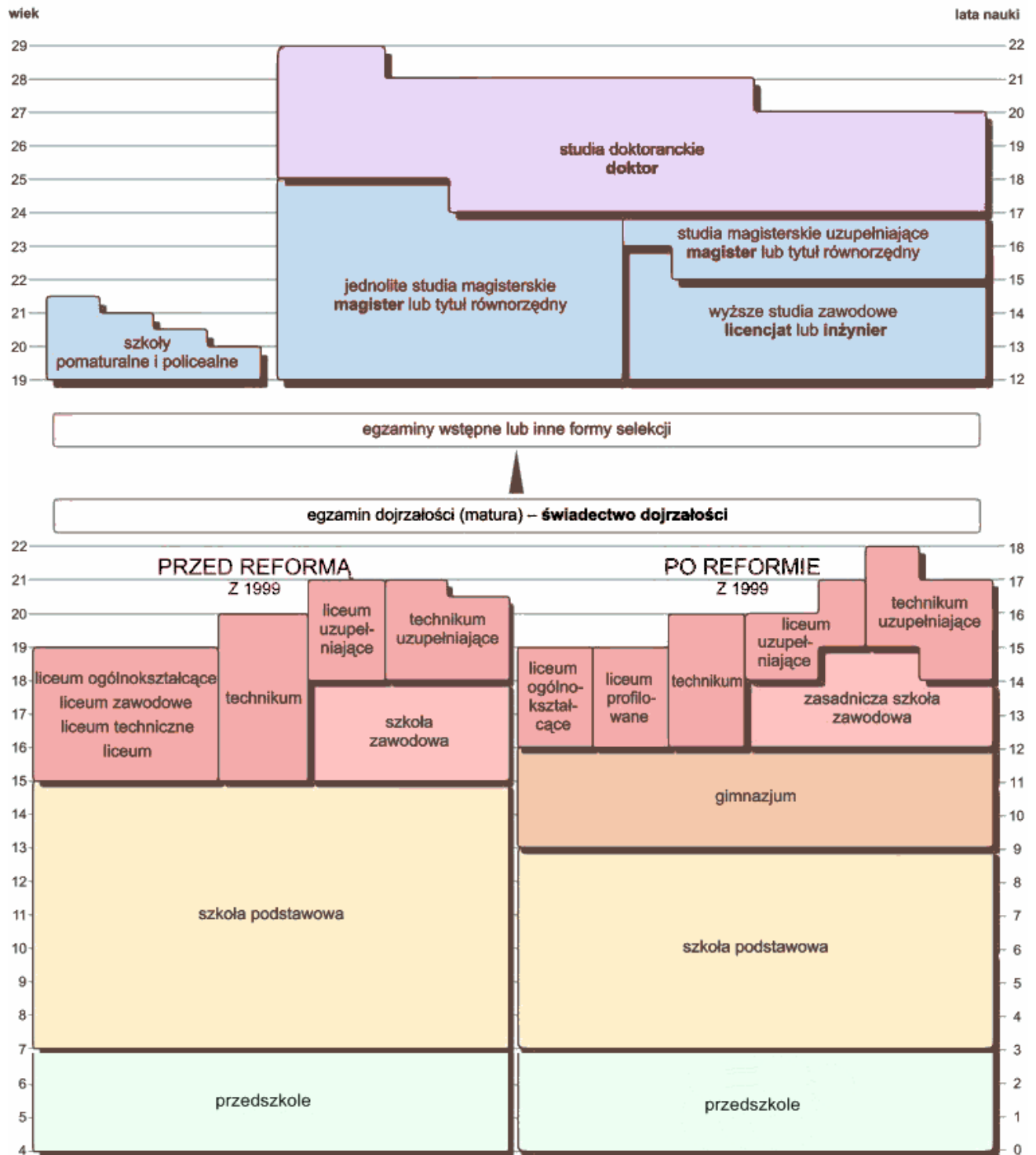
194. Śliwerski B.: Personalizm swoistością edukacji autorskiej [w]: B. Śliwerski: Edukacja autorska. Impuls, Kraków 1997
195. Śliwerski B.: Współczesne teorie i nurty wychowania, Oficyna Wydawnicza „IMPULS” Kraków 2004, Wyd. IV
196. Śliwerski B.: Wyspy oporu edukacyjnego, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996;
197. Tinbergen J.: Reshaping the International Order. New York 1976 (wyd. polskie: O nowy ład międzynarodowy. PWE, Warszawa 1978)
198. Tocqueville A.: O demokracji w Ameryce. Znak i Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków-Warszawa 1996. t.I
199. Ustawa o organizacji szkolnictwa 25.07.1962 BGBl Nr 244/1962. Ustawa o prywatnych szkołach rolniczych i leśnych BGBl Nr 318/1975
200. Ustawa o systemie oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz. U 1961 Nr 32 poz. 160
201. Ustawa o systemie oświaty. Dziennik Ustaw R.P. nr 95/1991
202. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku, Dz. U. Nr 164 poz. 1365 z dnia 30 sierpnia 2005 r.
203. Ustawa z dnia 7 listopada 2001 r. (Dz. U. Nr 111 z 2001 poz.1194 i Nr 144 poz.1615
204. Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572), rozdział 8 p.t. Szkoły niepubliczne
205. Ustawa z dnia 7 września 1991r.o systemie oświaty (tekst jednolity Dz. U. z 2004 r., Nr 256 poz.2572)
206. Walford G.: Privatization and Privilege In Education. Routledge, Londyn New York 1990
207. Walzer M.: Spór o społeczeństwo obywatelskie. [w]: Ani książę, ani kupiec: Obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej. Jerzy Szacki (red.). Kraków-Warszawa 1997. Wydawnictwo ZNAK, Fundacja im. S. Batorego
208. Wereszycki H.: Historia Austrii, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986

209. Winniczuk L.: Ludzie, zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu, cz. I, Warszawa PWN 1983
210. Witwiński W.: Platon jako pedagog, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947
211. Wojciszke B., Jarymowicz M. (red.): Psychologia rozumienia zjawisk społecznych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa Łódź, 1999
212. Wojna J., Hummel Ch.: Arystoteles [w] : Myśliciele o wychowaniu. BAW Warszawa 1996
213. Wołoszyn S. Wybór i opracowanie. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. T.1 wyd.2 zmienione. Kielce 1995
214. Wołoszyn S.(red.): Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Wyd. II zmienione. Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998
215. Wołoszyn S.: Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia, Warszawa 1996.
216. Wołoszyn S.: Filozofia Sokratesa i jej rola w dziejach wychowania [w:] Wołoszyn S.: "Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia", Warszawa 1996.
217. Wołoszyn S.: Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba systematycznego zarysu na tle powszechnym. Wyd. II poszerzone. Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998
218. Wódcz J.: Socjologia dla prawników i politologów. PWN, Warszawa 2000
219. www.waldorfschule.info/index.71.0.1
220. Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 24.02.1989 sygn. Akt NSA 1104/88
221. Zakrzewska J.: Prawo w społeczeństwie obywatelskim. (w:) Markiewicz B. (red.): Obywatel – odrodzenie pojęcia. IFIS PAN, Warszawa 1993
222. Ziółkowski M.: Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji, [w]: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.): Psychologiczno-educacyjne aspekty przesilenia systemowego Wyd. UMK, Toruń 2000
223. Ziółkowski M.: Tendencje zmian w podstawowych sferach życia społecznego, [w]: E. Wnuk-Lipiński, M. Ziółkowski (red.): Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy, Warszawa 2001

System edukacji w Niemczech

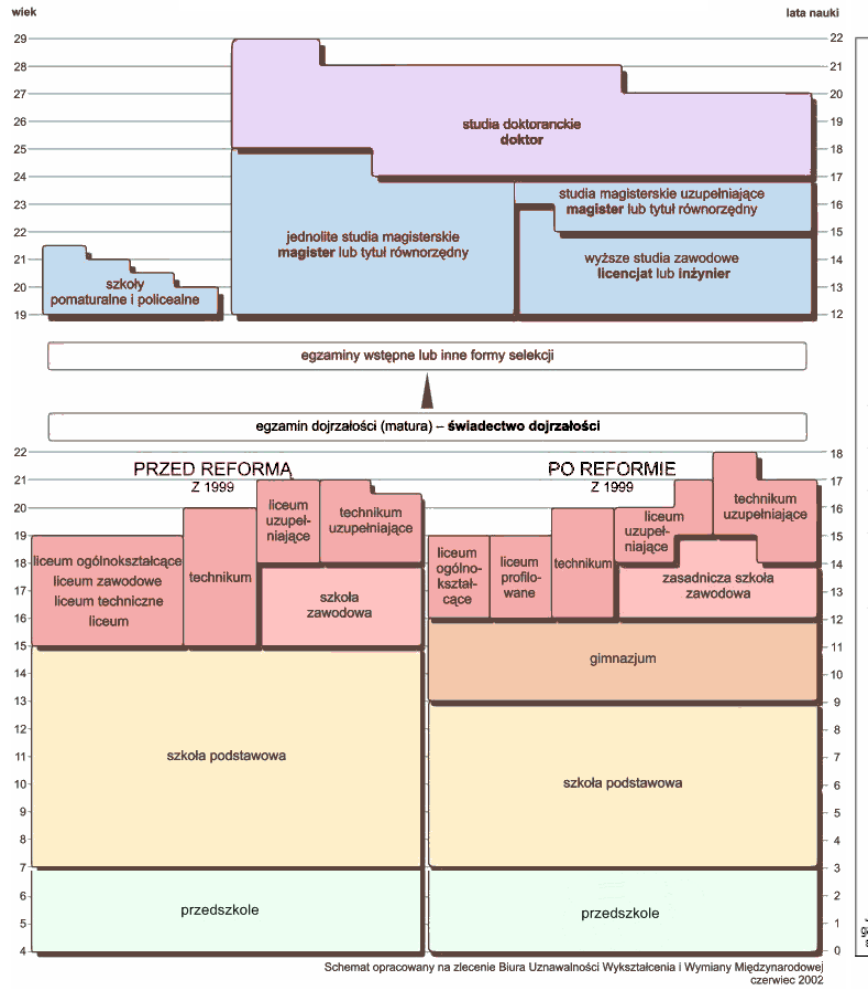


System edukacji w Polsce

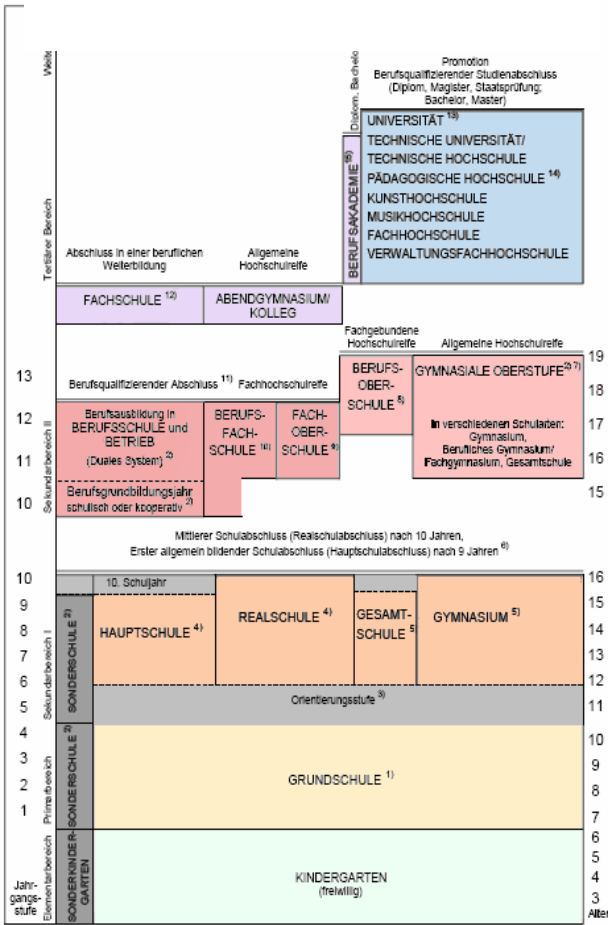


Schemat opracowany na zlecenie Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej
czerwiec 2002

System edukacji w Polsce



System edukacji w Niemczech



System edukacji w Austrii

