

Povijest obrazovanja u zemljama zapadne Europe u 20. stoljeću

Bilać, Marijana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:845560>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-25**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za razrednu nastavu
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij za učitelje

Marijana Bilać

**Povijest obrazovanja u zemljama zapadne Europe u
20. stoljeću**

izaberite

Zadar, 2020.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za razrednu nastavu
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij za učitelje

Povijest obrazovanja u zemljama zapadne Europe u 20. stoljeću

Diplomski rad

Student/ica:

Marijana Bilac

Mentor/ica:

Dr.sc. Ante Delic

Zadar, 2020.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Marijana Bilać**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Povijest obrazovanja u zemljama zapadne Europe u 20. stoljeću** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 16. listopada 2020.

Sažetak:

Razvoj snažnih političkih pokreta i ideologija u Europi krajem devetnaestog i početkom dvadesetog stoljeća je imao velik utjecaj na obrazovanje u zemljama zapadne Europe. Ovaj rad analizira i uspoređuje razvoj obrazovanja u Njemačkoj, Engleskoj i Francuskoj kroz 20. stoljeće. Razvoj nastave u tri zemlje pokazuje upečatljive sličnosti. Socijalne promjene nakon svjetskih ratova, te razvoj demokracije i novih država postavljaju temelje ideje univerzalnog obrazovanja za sve, multikulturalnog obrazovanja i interkulturalizma. Koristeći podatke iz dostupne znanstvene istraživačke literature, uspoređeni su trendovi nejednakosti tijekom 20. stoljeća. Kako je i očekivano, tijekom 20. stoljeća su se nejednakosti između muškaraca i žena u njihovim obrazovnim postignućima znatno smanjile, kao i klasne obrazovne nejednakosti.

Ključne riječi: razvoj obrazovanja, obrazovanje u 20. stoljeću, obrazovne nejednakosti

Abstract:**History of education in Western European countries in the 20th century**

The development of strong political movements and ideologies in Europe in the late nineteenth and early twentieth centuries had a major impact on education in the countries of Western Europe. This paper analyzes and compares the development of education in Germany, England, and France throughout the 20th century. The development of teaching in the three countries shows striking similarities. Social changes after the world wars, and the development of democracy and new states lay the foundations for the idea of universal education for all, multicultural education and interculturalism. Using data from the available scientific research, inequality trends during the 20th century were compared. As expected, during the 20th century, inequalities between men and women in their educational attainment decreased significantly, as did class educational inequalities.

Keywords: education expansion, education in the 20th century, educational inequalities

SADRŽAJ:

1__4

1.1 5

2 6

2.1 6

2.2 8

2.3 10

2.4 11

3 16

4 22

5 28

6 34

7 39

7.1 42

8 45

9 46

10 51

11 **Error! Bookmark not defined.**

12 **Error! Bookmark not defined.**

1 Uvod

Sva društva imaju zadaću odgajati svoje mlade na način da oni postanu vrsta ljudi koji će biti željeni i prihvaćeni u tom društvu. Razvoj školskih sustava je jedno od glavnih obilježja suvremenog društva. Danas, svaki pojedinac provodi značajan dio svog ranog života u školi, sudjelujući u aktivnostima organiziranima s jasnim ciljem prenošenja dostupnih znanja i vještina. Obrazovanje, a na osobit način primarno obrazovanje, se oduvijek smatra jednim od najznačajnijih faktora prilikom odgoja mlade osobe.

Stalna povijesna, društvena i politička zbivanja u svijetu su ostavila velik trag na oblikovanje sustava obrazovanja i društva u cijelosti. U modernoj povijesti, kao neke od naj značajnih događaja koji su utjecali na promjene, literatura ističe Francusku revoluciju, te pojavu industrijalizacije u Europi krajem osamnaestog i početkom devetnaestog stoljeća. Industrijska revolucija je imala možda najveći utjecaj u dotadašnjoj povijesti na stavove prema religiji, politici, ekonomiji, socijalnim problemima i obrazovanju (Lawton i Gordon, 2002). U svojoj knjizi Povijest obrazovanja Cubberley prikazuje kako su razvoj snažnih političkih pokreta i ideologija u Europi krajem devetnaestog i početkom dvadesetog stoljeća uveliko oblikovali pojedine zemlje „zapadnog svijeta“ (Cubberley, 2005).

Međunarodni ratovi, zajedno s intenziviranjem netrpeljivosti i sukoba između društvenih, rasnih i ideoloških skupina, obilježili su dvadeseto stoljeće i ostavili duboke posljedice na cjelokupno obrazovanje. Društvene promjene nakon ratova, te ubrzani razvoj demokracije i osnivanje novih država, postavljaju temelje za ideje multikulturalnog obrazovanja, interkulturalizma i univerzalnog primarnog obrazovanja za sve. Industrializacijom lokalnih, regionalnih i nacionalnih gospodarstava, gradovi rastu, a ekonomske uloge se mijenjaju. Sve više postaju bitne nove vještine i znanja kojima se do tada nije pridavao velik značaj. Povećava se potražnja za obrazovanim radnicima, što pridonosi ubrzanom širenju obrazovanja (Bennavot i Riddle, 1988). Razvoj i napredak društvenih znanosti, osobito pedagoške znanosti, pridonio je velikim pomacima i promjenama u pristupu nastavnika prema izvođenju nastave (Dewrek, 1998).

Događaji i ideje dvadesetog stoljeća su ostavili velik trag na obrazovnim sustavima svih europskih zemalja. Budući da bi bilo gotovo nemoguće prikazati i usporediti razvoj obrazovanja unutar svih država ovog vremena u Europi, ovaj rad se fokusira na pregled i usporedbu povijesti obrazovanja u tri države koje su se našle na raskrsnici najvećeg broja povijesnih, političkih i

ideoloških promjena ovoga vremena- Engleske (Gordon i sur, 1991; Stuart, 2007; Brennan, 2018), Njemačke (Pine, 2010; Dewrek, 1998; Kandel, 1935; Beutner i Pechuel, 2017) i Francuske (Watson, 1966; Clark, 2003; Anderson- Lewit i sur., 1991; Mauger, 1993).

Pregledom dostupne literature se lako može uočiti kako se autori znanstvenih istraživanja uglavnom slažu kako je jedan od glavnih uzroka nejednakost među ljudima i njihovim šansama da zauzmu povoljniji socijalni položaj u društvu upravo nejednakost u njihovim obrazovnim postignućima. Jedna od najvažnijih tema u modernom istraživanju povijesti obrazovanja odnosi se na dvojbeno pitanje nejednakosti u obrazovanju tijekom 20. stoljeća s obzirom na klasu, rasu i spol (Breen i sur., 2009 a; Breen i sur., 2009 b; Breen, 2010).

Cilj istraživanja ovoga rada je prikaz i usporedba obrazovanja temeljena na povijesnim, ekonomskim, socijalnim i političkim utjecajima na ideje i vjerovanja u zemljama zapadne Europe tijekom dvadesetoga stoljeća, te će se dati prikaz kako su povijesna i društvena događanja utjecala na dostupnost obrazovanja i nejednakosti u dostupnosti obrazovanja s obzirom na klasnu, rasnu i spolnu pripadnost.

1.1 Metodološki postupci

Glavni dio rada je raščlanjen na tri osnovne cjeline pri čemu su se koristili različiti metodološki postupci.

U prvoj cjelini je deskriptivnom metodom prikazan razvoj obrazovanja kroz povijest u svakoj od tri zemlje koje se žele usporediti pregledom dostupnih primarnih, sekundarnih i tercijarnih izvora.

U drugoj cjelini se rad fokusira na razradu teme pri čemu se komparativnom metodom uspoređuje primarno obrazovanje u Engleskoj, Njemačkoj i Francuskoj tijekom dvadesetog stoljeća.

U trećoj cjelini se posebna pozornost pridaje nejednakostima u obrazovanju na osnovu klasnih, rasnih i spolnih različitosti za vrijeme istraživanog perioda, te usporedba dostupnih rezultata istraživanja između tri navedene države.

2 Povijest obrazovanja u Europi

Različiti povijesni, ekonomski, socijalni, društveni, tehnološki i drugi čimbenici uvelike su utjecali na odgoj i obrazovanje kroz povijest. Moderna civilizacija, onakva kakvu je poznajemo danas, je ostavština starih Grka, Rimljana i prvih kršćana, te germanskih plemena koja su ostavila velik utjecaj na pomjeranje granica Zapadnog svijeta u 4. i 5. stoljeću. Iako su odgoj i obrazovanje uvijek bili prisutni u društvu, metode i načini poučavanja i prenošenja znanja su se mijenjali i razvijali zajedno sa stavovima ljudi, materijalnim uvjetima, društvenim odnosima i ostalim čimbenicima (Cubberley, 2005).

2.1 Odgoj i obrazovanje u staroj Grčkoj

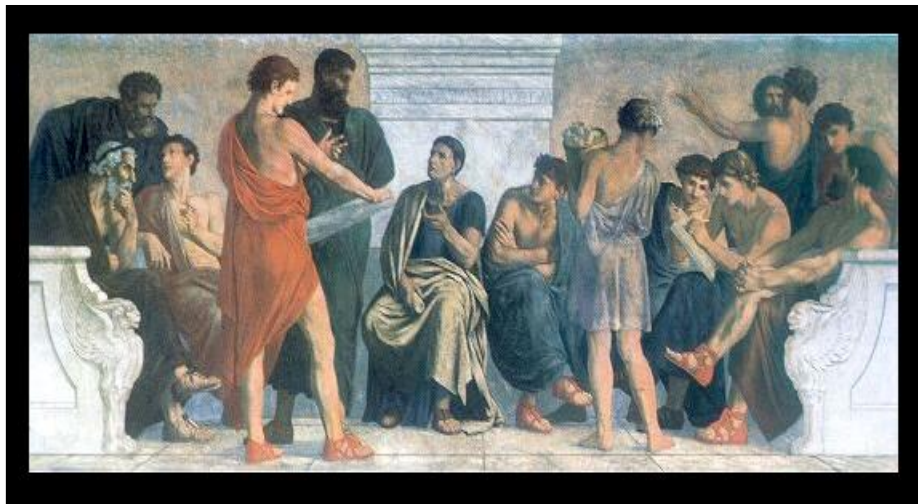
Aktivni, maštoviti i umjetnički duh stare Grčke se kroz povijest predstavlja kao temelj ranog doprinosa razvoju obrazovanja i civilizacije staroga svijeta. Državni ustroj tadašnje Grčke se sastojao od više manjih gradova-država, odnosno polisa. Najznačajniji grčki polisi su bili Atena i Sparta, a u njima su se formirala dva najpoznatija antička odgojno-obrazovna modela: atenski i spartanski model (Zaninović, 1988).

U Spartanskom modelu, djeca su sa sedam godina odlazila u državne odgojne ustanove gdje bi ostajali sve do svoje punoljetnosti. U državnim školama se održavala organizirana nastava koja je uključivala fizičke i vojne vježbe, te učenje čitanja i pisanja. U Sparti su se vojnim vještinama, osim dječaka, obučavale i djevojčice (Bognar i Svalina, 2013).

Zaninović u svom radu opisuje kako je osnovna zadaća spartanskog obrazovnog sustava je stvaranje savršenih potomaka za državu. Prema legendi država je imala toliki utjecaj da roditelji nisu imali pravo odluke hoće li se dijete othranjivati. Sva djeca su morala biti dovedena u društvene centre gdje su se okupljale starješine plemena koji su pregledavali dijete. Ako je dijete bilo zdravo i dobro građeno, naredili bi ocu da ga othrani dodijelivši mu jednu od devet tisuća zemljišnih čestica. Međutim, ako dijete nije bilo potpuno zdravo ili se činilo slabo i kržljivo, starješine bi naredile da se dijete baci u provaliju s planine Tajget, smatrajući da takvo dijete neće biti od koristi društvu niti državi (Zaninović, 1985).

Atena je bila robovlasnička država u kojoj su se zemljoradnička i trgovačka klasa borile za prevlast. Za razliku od Sparte, koja je imala vojnički odgoj, Atenjani su se usmjerili na

govorništvo, zemljopis, aritmetiku, astronomiju, medicinu, književnost, filozofiju i pravo (Stevanović, 2002). Do navršene sedme godine, dužnost obrazovanja djece ima obitelji. Nakon navršenih sedam godina, djevojčice su ostajale kod kuće gdje bi ih majka učila kućanskim poslovima, pjesmi i plesu, a dječaci godina polaze u škole gramatista i kitarista. U školi gramatista su učili čitati, pisati i Računati, a u školi kitarista glazbu, pjevanje i deklamiranje stihova Ilijade i Odiseje. U školama nije bilo određenog nastavnog plana i programa pa je rad sa djecom bio individualan (Bognar i Svalina, 2013).



Slika 1. „Aristotelova škola“, prikaz obrazovanja u vrijeme stare Grčke (Gustav Adolph Spangenberg, freska 1883-1888.)

Stevanović navodi kako školovanje u Ateni nije bilo obavezno, ali je većina Atenjana ulagala novac u obrazovanje djece. Škole su bile privatne, a nastava se uglavnom odvijala u kući učitelja. Za razliku od modernog obrazovanja, dječaci nisu pohađali nastavu kod samo jednog učitelja, već kod više različitih učitelja, pri čemu je svaki učitelj zaslužan za svoj doprinos njegovom ukupnom obrazovanju. Grci, a pogotovo Atenjani, su pridavali veliku važnost čitanju, recitiranju i pjevanju, a mladež koja se nije školovala u ovim područjima se smatrala neobrazovanom. Najbolje škole retorike bile su Atena i otok Rod. Neki su bogatiji trgovci plaćali da im se sinovi školuju u retorici iako sami nisu pripadali najvišem sloju (Stevanović,

2002).

Iz svega navedenoga, spartansko obrazovanje možemo promatrati kao ranije, plemensko obrazovanje u staroj Grčkoj. Atenski doprinos obrazovanju nadilazi Grčku i po prvi puta u zabilježenoj povijesti svijeta nailazimo na zapadni, individualistički i demokratski duh koji podržava liberalnost, rast i razvoj kulture i obrazovanja (Cubberley, 2005).

2.2 Odgoj i obrazovanje u Rimu

Za razliku od kreativnih Grka, Rimljani su bili praktično, koncizno i konkretno društvo. Rimljanima pripisujemo zasluge za većinu ideja o organiziranoj vladi, uvođenju i provođenju zakona. Jednako tako Drugi svjetski rat, sa svojim razarajućim posljedicama, Cubberley direktno povezuje sa idejom jedinstvenog Rimskog carstva pod vladavinom jedne vlade, pri čemu bi se rimski zakoni i kultura nametnuli na cijelom teritoriju (Cubberley, 2005).

U rodovskom Rimu, od 8. do 6. stoljeća prije Krista, naj značajnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu razvoja djeteta je imala majka. Ona je učila dijete prve molitve i poticala razvoj vrlina. Brinula se o dječacima do njihove sedme godine života kada je brigu oko obrazovanja preuzimao otac. Majke su obrazovale djevojčice sve do udaje, a od njih su učile voditi kućanstvo. Roditelj se potpuno poistovjećivao s likom odgojitelja i učitelja koji je u djecu trebao usaditi i razviti kult obitelji, zemlje i države (Hercigonja, 2017).

Do sredine 3. stoljeća prije Kista, Rim je proširio svoju vladavinu na gotovo cijeli talijanski poluotok, te se preobrazio od ruralnog grada- države u Carstvo sa republičkim ustrojem. Hercigonja u svome radu ističe kako se znanje grčkog jezika smatralo prijeko potrebnim za diplomatske i poslovne odnose u Europi (Hercigonja, 2017).

Za vrijeme Rimske Republike dolazi do potrebe otvaranja javnih osnovnih škola koje su se nazivale ludus. U ovim školama su nastavni sadržaji uglavnom bili jednaki kao i u obiteljskom odgoju. Djeca su polazila u školu sa sedam godina i u njoj su učila čitati, pisati i računati. U to se vrijeme u Rimu nisu gradili posebni objekti za škole, već se nastava obično održavala u nekoj postojećoj zgradi ili hodnicima hramova (Hosni i Ninčević, 2017).

Razdoblje za vrijeme 2. stoljeća prije Krista je u povijesti zabilježeno kao razdoblje brzih promjena u svim aspektima rimskoga života. Za ovo vrijeme je Rim postao svjetsko carstvo

koje je u svoje granice uključivalo Španjolsku, Kartagu, Iliriju i Grčku, a u idućem stoljeću i sjevernu Afriku, Egipat, Malu Aziju i Galiju sve do Dunava (Cubberley, 2005).



Slika 2. Rimsko Carstvo u doba Rimske Republike- 1.st.pr.Kr. (izvor: <https://www.romae-vitam.com/ancient-roman-history.html>)

Za vrijeme Rimskog Carstva, od 27. godine prije Krista do 1453.godine, privatne škole postaju javne državne škole, a Zaninović u svome radu navodi kako se svako osnivanje privatnih škola u ovome razdoblju smatralo zločinom protiv države (Zaninović, 1988). Sve veća pozornost se posvećuje obrazovanju građana, a učitelji su kao carski činovnici ostvarivali veća prava i veće plaće od tadašnjeg prosjeka. Glavni cilj odgoja i obrazovanja djece je bio odgoj činovnika koji će održavati Rimsko Carstvo (Hosni i Ninčević, 2017). Treba istaknuti da je obrazovanje u rimskoj državi ovisilo o tome koji je društveni status djeteta, tj.kojem sloju pripada. Djeca senatora imala su daleko bolje obrazovanje od običnog puka. Retorika je bila obavezna za sve koji su se htjeli baviti državnom ili pravnom službom. Retorika je značila učiti ispravno govoriti, čitati i pisati na temelju uzora,tj.kanonskih pisaca.

Širenjem teritorija Rimskoga carstva i uspostavom reda i organizacije na osvojenim teritorijima, Rimljani su dali temelje širenju obrazovanja. Rimska religija bila je važan dio

društvenog života, tj. podrazumjevala je zajedničke kultove čije je pravilno vršenje bilo temelj zajednice. Dakle, dobro države je bilo iznad svega.

Pojava i širenje kršćanstva, pogotovo u periodu prva četiri stoljeća nakon Krista, ostavlja veliki trag na razvoj, raskol i ustroj Rimskoga carstva. Nakon Konstantina Velikog Katolička crkva ima veći politički utjecaj i postaje oslonac države (Cubberley, 2005).

2.3 Obrazovanje u srednjem vijeku

U literaturi se razdoblje srednjeg vijeka može podijeliti prema razvitku društva, ekonomije, kulture i prosvjetnog djelovanja na tri razdoblja:

1. od propasti Zapadnorimskog Carstva u 5. stoljeću do 12. stoljeća – razdoblje ranog srednjeg vijeka,
2. 12. i 13. stoljeće – razdoblje skolastike,
3. od 14. do kraja 16. stoljeća – razdoblje humanizma i renesanse.

Katolička crkva je bila ideološki temelj feudalističkog uređenja države kroz rani srednji vijek i u svojoj je vlasti imala odgoj i obrazovanje. Religija je tako postavljena iznad dobra države, a nastava u školama se zasnivala na autoritetu Svetog pisma i njegovom tumačenju. Program učenja i knjige na latinskom jeziku je određivala Crkva. Mnogi učenici nisu mogli svladati ovako zahtjevan program učenja, pa su napuštali školovanje na samom početku obrazovanja. Samostani su bili središta pismenosti, prepisivanja i čuvanja knjiga, te su se u njima osnivale knjižnice i škole za svećenike (Zaninović, 1988).

Razvitkom skolastike i pojavom sveučilišta u dvanaestom i trinaestom stoljeću započinju značajni preokreti u razvoju kulture i pedagogije. Skolastika je težila izmiriti razum s religijom, te uskladiti vjeru i nauku. Zaninović ističe kako crkvene škole svojim sadržajem i latinskim jezikom nisu mogle zadovoljiti stvarne potrebe društva, pa udruženja zanatlija i trgovaca počinju osnivati svoje škole. U ovim školama se posebna pažnja posvećivala čitanju, pisanju i računanju, te zadacima nužnima u poslovnom životu zanatlija, trgovaca i građana (Zaninović, 1988).

Razdoblje humanizma i renesanse označava prijelazno razdoblje iz srednjega u novi vijek. Vujčić smatra kako humanistička pedagogija ovog vremena u središte stavlja čovječnost

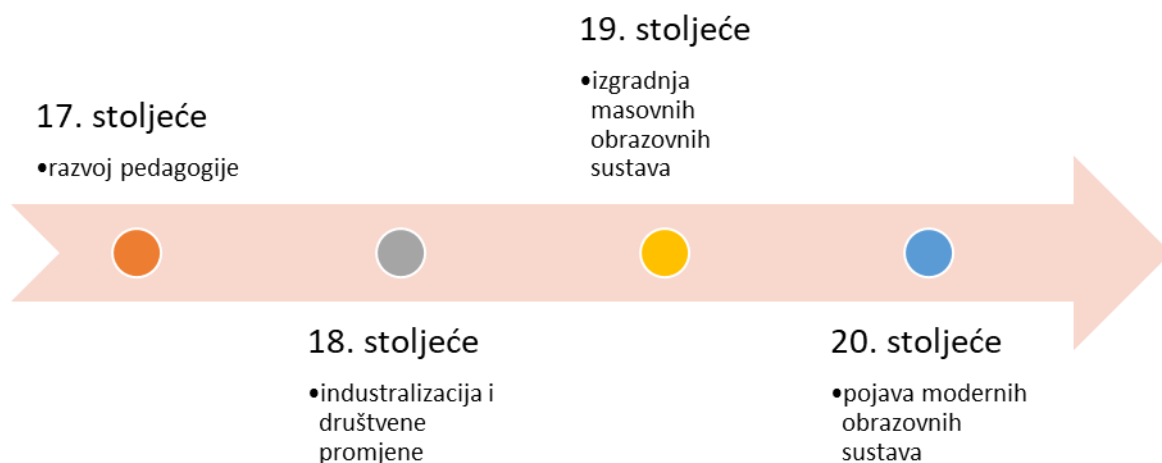
(humanost) kao najviši cilj odgoja. Čovjek dolazi u središte zbivanja, te postaje osnovno mjerilo svih vrijednosti (Vujčić, 2013).

U ovom vremenskom razdoblju se naglašava da učenje i nastava moraju privući dijete svojim sadržajima, a zadaća učitelja je brinuti o djetetovim sposobnostima i interesima. Od nastave se traži da bude privlačna i zanimljiva djeci. Odbacuje se surova disciplina i tjelesno kažnjavanje, a zagovaraju se blaga disciplina i roditeljsko ophođenje s učenicima (Zaninović, 1988).

2.4 Obrazovanje u novom vijeku

Rani razvoj novovjekovne pedagogije počinje sa sedamnaestim stoljećem i traje sve do današnjih dana, a obuhvaća nekoliko stoljeća koja su obilježena intenzivnim razvojem društva. Novi vijek karakterizira razvoj teorija spoznaje: racionalizam i empirizam (Vujčić, 2013).

U europskim zemljama se u sedamnaestom i osamnaestom stoljeću zbivaju mnoge važne promjene na području društvenih odnosa, razvoja kulture, razvoja tehnike te školstva i pedagogije. Ove promjene su najveće u Njemačkoj, Austriji, Engleskoj, Francuskoj i Rusiji, koje su vodeće zemlje u razvoju pedagogije (Zaninović, 1988).



Slika 3. Grafički prikaz značajnih utjecaja na obrazovanje u novom vijeku (Cubberley, 2005)

Pojava industrijalizacije u Europi krajem osamnaestog i početkom devetnaestog stoljeća je imala velik utjecaj na stavove prema religiji, politici, ekonomiji, socijalnim problemima i obrazovanju. Drugi važan element ovih promjena je formiranje novih društvenih klasa, industrijske i trgovačke srednje klase i velike radničke klase.

Industrijska revolucija je rezultirala otvaranjem tvornica koje su provodile metode masovne proizvodnje koje su se u velikoj mjeri oslanjale na dječju radnu snagu. Djeca su najčešće bila pripravnici i šegrti u tvornicama, te su uglavnom živjeli pod nadzorom svojih nadređenih. Lawton i Gordon prikazuju kako su obrazovanje u ovom razdoblju osiguravale lokalne religijske zajednice. Uz moralna i vjerska previranja ovog vremenskog perioda, sve više raste uvjerenje da bi i radnička klasa trebala imati dostupnu neku vrstu obrazovanja. Ovo dovodi do jedinstvenog eksperimenta, uspostavljanja sustava obrazovanja koji je trebao voditi univerzalnoj pismenosti (Lawton i Gordon, 2002).

Borba države protiv katoličke crkve je, s povijesnog gledišta, bila najvažnija i najistaknutija pokretnica razvoja obrazovnih sustava. Ideja da država treba organizirati obrazovanje građana je starija od Francuske revolucije, a bila je usko povezana s konceptom suvereniteta nacije i kombinirala je nekoliko političkih ciljeva:

- objediniti naciju brisanjem idiosinkrazije;
- omogućiti svim budućim građanima da se obrazuju;
- davati službena mjesta u skladu s zaslugama,
- odmaknuti obrazovanje Crkve i njenih stavova (Savoie, 2003).

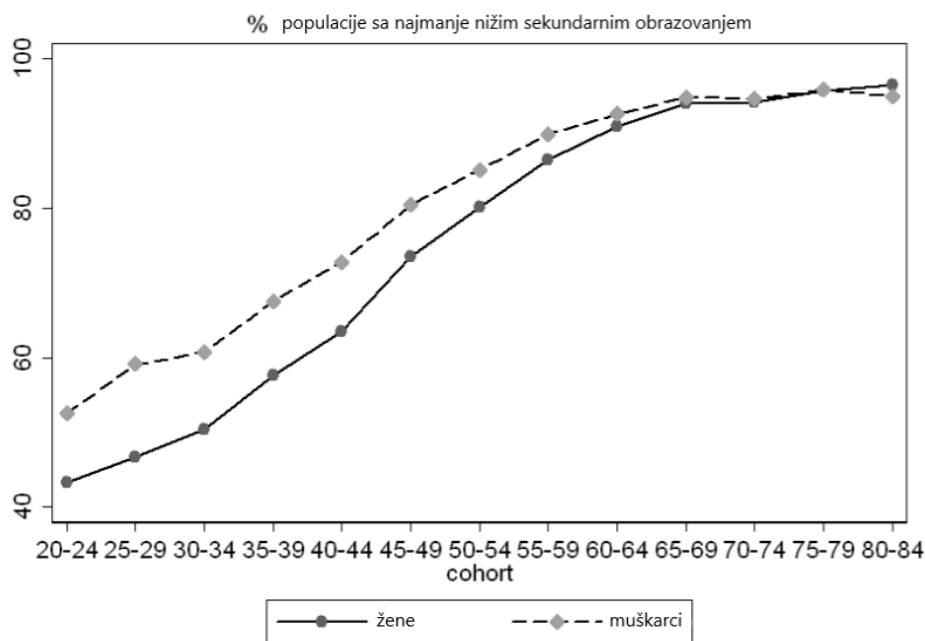
Masovni obrazovni sustavi u Europi su izgrađeni tijekom devetnaestog stoljeća. Obvezno školovanje pod državnim nadzorom zamijenilo je ili uključilo i proširilo ono što su do tada osiguravala privatna sredstva ili vjerske organizacije. Boli i Ramirez smatraju kako su, u dvadesetom stoljeću, državni obrazovni sustavi postali nezamjenjiva sastavnica modernih nacionalnih država i institucionalizirali su se u cijelom svijetu. Izgradnja obrazovnih sustava u devetnaestom stoljeću u Europi ima poseban značaj jer se dogodila u vrijeme kada ideja masovnog obrazovanja još nije bila prihvaćena zdravo za gotovo (Boli i Ramirez 1984).

U prvoj polovici dvadesetog stoljeća pojavljuju se razni pokreti i škole koje daju nove ideje o odgoju i primarnom obrazovanju. Pojavili su se sustavi koji nude moderan stil rada i suživota u neformalnim dječjim grupama (Cousinet i Jena-plan škole). U želji da se olakša roditeljima i djeci pojavio se Bell-Lancasterov sustav, sustav slobodnih grupa Rogera Cousineta i sustavi

individualizirane nastave Roberta Dottrensa. Pojavljaju se i sustavi koji nude originalne didaktičke sustave (Montessori-sustav, Waldorfske škole i Freinetov pokret) (Bognar i Matijević, 2005).

Uz primarno obrazovanje, koje postaje dostupno svima, važno je popratiti širenje viših stupnjeva obrazovanja: sekundarnog i tercijarnog obrazovanja. Uz razvoj višeg obrazovanja rastu razlike u njegovoj dostupnosti među pojedincima.

Slike 4., 5. i 6. prikazuju krivulje postignuća na tri obrazovne razine kroz dvadeseto stoljeće prema rezultatima koje je u svom istraživanju zabilježio Breen, a koje su kasnije u svom radu usporedili i Ballarino i suradnici. Uzorak je skupljen u različitim zemljama i podijeljen u petogodišnje grupe prema godini rođenja sudionika. Kako bi se obogatila opisna slika istraživanja, te testirali rezultati istraživanja koji pokazuju da je rodni jaz u korist muškaraca u svim školskim sustavima sada gotovo nestao, uzorak je podijeljen i na spol (Breen, 2010; Ballarino i sur., 2013).

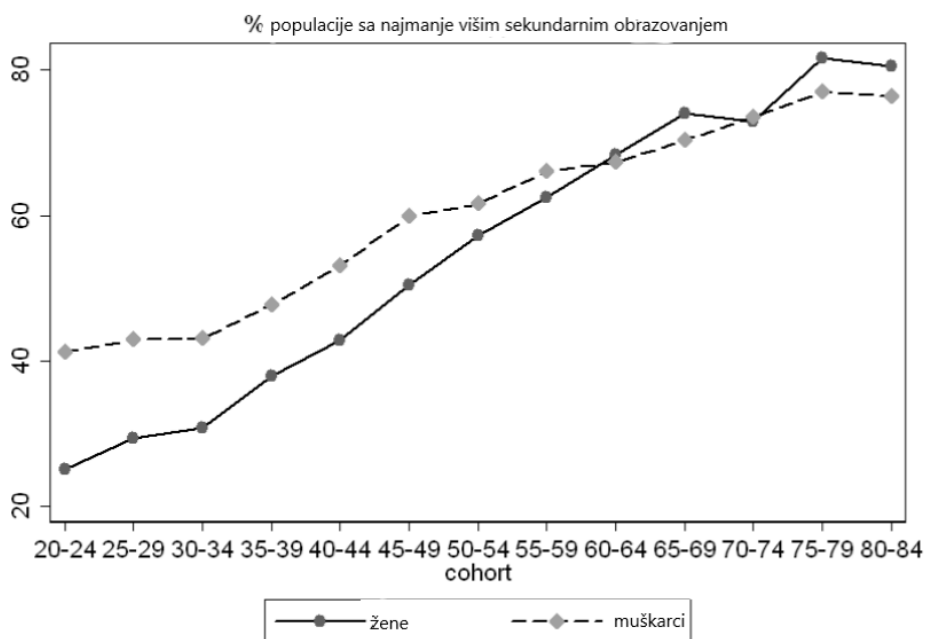


Slika 4. Prikaz faza razvoja širenja obrazovanja i upisa u niže sekundarno obrazovanje u Europi u 20. stoljeću (Breen, 2010)

Širenje obrazovanja i povećanje broja upisa u niže srednje obrazovanje prikazano je na slici 4. Krivulja u ovom slučaju pokazuje tri razdvojene faze ekspanzije obrazovanja.

Prva faza je faza sporog rasta, pri čemu se kod najstarije grupe u uzorku, vide očekivano najniži rezultati. U ovoj fazi je oko 40% žena i preko 50% muškaraca postiglo najmanje niže sekundarno obrazovanje.

Druga faza je faza "eksplozije" ili ubrzanog rasta, koja započinje grupom rođenom od 1930. do 1934. godine, a treća faza započinje grupom rođenom 1965. do 1969., kada se ubrzani rast usporava i dostiže se točka zasićenja iznad 90%.

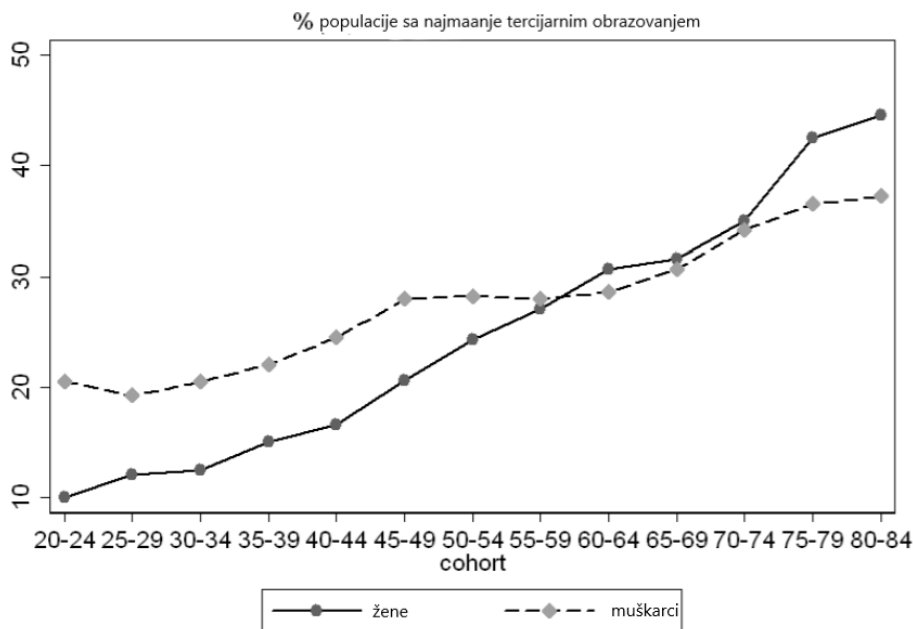


Slika 5. Prikaz faza razvoja širenja obrazovanja i upisa u više sekundarno obrazovanje u Europi u 20. stoljeću (Breen, 2010)

Slika 5 prikazuje razvoj sudjelovanja u višem sekundarnom obrazovanju u zemljama Europe kroz dvadeseto stoljeće. Krivulje su u ovom slučaju manje ujednačene nego u prethodnom slučaju.

Faza „eksplozije“ ponovno započinje s grupom rođenom od 1930 do 1934. godine, ali se zasićenost postiže nešto kasnije, s grupom rođenom u kasnim 70-ima, i to na nižoj razini od prethodnog slučaja, između 70 i 80%.

Krivulja širenja sudjelovanja u visokom obrazovanju prikazana je na slici 6. Povećanje sudjelovanja u visokom obrazovanju, kod oba spola, prikazuje se kao dvostupanjski obrazac. Udio muškaraca raste s grupama rođenima u 30-im i 40-im godinama dvadesetog stoljeća, koji su nakon Drugog svjetskog rata otišli na sveučilište. U jednom periodu rast prestaje, da bi ponovno započeo s grupama rođenim 60-ih i 70-ih godina.



Slika 6. Prikaz faza razvoja širenja obrazovanja i upisa u tercijarno obrazovanje u Europi u 20. stoljeću (Breen, 2010)

Udio žena počinje sa nižeg postotka, ali raste kao i kod muškaraca s grupama rođenima 30-ih i 40-ih godina. Rast se ujednačeno nastavlja do grupa rođenih 70-ih, kad žene dostižu muškarce. Slijedi desetljeće usporenog rasta, a zatim ponovni brzi rast, jednako kao kod muškaraca.

Ovdje, po prvi put u povijesti, vidimo da žene nadmašuju muškarce u uključenosti i dostignućima u obrazovnom sustavu.

Moderno obrazovanje u zemljama zapadne Europe sadrži sljedeće značajke:

1. Usredotočeno je na socijalizaciju pojedinaca u društvu;
2. Teži uključivanju svih pojedinaca u društvo;
3. Artikulira sekularnu viziju napretka u kojoj se radnja i postignuće odvijaju u ovom svijetu, a ne u nekom transcendentnom svijetu kao što je to bilo za vrijeme religijskog utjecaja na obrazovanje;
4. Postupno postavlja standardizirani kurikulum (Benavot i sur., 1991).



Slika 7. Značajke modernog obrazovanja „zapadnog svijeta“, (Benavot i sur., 1991)

3 Povijest obrazovanja u Engleskoj u 20. stoljeću

Engleska je bila na vrhuncu svoje moći i utjecaja u Europi kada je umrla kraljica Viktorija 1901. godine, čime je započelo edvardijansko razdoblje. Stanovništvo Engleske i Walesa, kojih je 1881. bilo 26 milijuna, 1901. je doseglo 32,5 milijuna stanovnika. Samo deset godina kasnije

Engleska je brojila 36 milijuna stanovnika.

Početak dvadesetog stoljeća englesko društvo postaje svjesno manjkavosti postojećeg obrazovnog sustava koje je definirano Zakonom o obaveznom obrazovanju iz 1870. godine. Ovaj zakon je predviđao školovanje sve djece u Engleskoj i Walesu starije od 5 i mlađe od 13 godina, a odnosio se na obrazovanje iz čitanja, pisanja i aritmetike. Gordon smatra kako je školovanje u Engleskoj dugo bilo podijeljeno između religijskih skupina i privatnih institucija, a uplitanje vlasti u obrazovanje se dogodilo razmjerno kasno. Postalo je jasno kako su reforme „dvojnog“ obrazovnog sustava neizbježne (Gordon i sur., 1991).

Engleska je u početku stoljeća postigla mnogo pozitivnih društvenih pomaka, osobito u socijalnom zakonodavstvu. Starosne mirovine su uvedene 1908. godine, zdravstveno osiguranje i naknada za nezaposlene 1911., a odredbe o porodičnom i dječjem dobru 1918. godine. Do kraja Prvog svjetskog rata engleski obrazovni sustav se temeljio na načelima razumijevanja prava i dužnosti britanskih građana, razumijevanja nacionalnog karaktera i identiteta. Za vrijeme Prvog svjetskog rata sve je više osobina domoljublja, herojstva, pa čak i rasizma poistovjećeno sa rezultatom državnog razvoja i društvenog darvinizma (Phillips, 1998).

Početak stoljeća su u Engleskoj provedena dva značajna akta u obrazovanju, jedan iz 1902. i drugi iz 1918. godine. Nijedna reforma nije nastojala zadovoljiti potražnju za srednjoškolskim obrazovanjem za sve. Zakon o obrazovanju iz 1921. godine bio je konsolidacijski akt koji je objedinio sva prethodna obrazovna zakonodavstva, ali nije dodao ništa novo. Kao rezultat obrazovnog zakona iz 1902. godine, postojale su dvije vrste srednjih škola: privatne gimnazije, koje su sada primale potpore od lokalnih vlasti, i općinske ili županijske srednje škole, koje održavaju lokalne vlasti (Gordon i sur., 1991).

Istraživanja Nacionalnog popisa stanovništva i Odbora za obrazovanje pokazala su da se u ovom vremenu u Engleskoj oko osam posto 14-godišnjaka i dva posto 16-godišnjaka i 17-godišnjaka školovalo u školama koje su javno osigurale ili priznale Odbor za obrazovanje, a oko pedeset posto djece je napuštalo škole nakon navršene 14. godine. Broj srednjoškolaca s potporama porastao je s oko 500 u 1904. godini na preko 1000 u 1913. godini. U istom razdoblju je broj učenika porastao sa 64 000 na 188 000 učenika. Trend rasta se nastavio i nakon Prvog svjetskog rata (Lawson i Silver, 1973).

Simon u svome radu bilježi da se obrazovanje i dalje odvijalo za vrijeme Prvog svjetskog rata, ali je značajno stagniralo u svome razvoju. Iz ovog razloga je tijekom rata zabilježeno puno ideja i planiranja u nadi da će u poslijeratnom razdoblju stvoriti bolji i pravedniji sustav (Simon,

1965).

Užasi Prvog svjetskog rata su stvorili određenu negativnu reakciju na pretjerani nacionalizam, ali Anglocentrizam i domoljublje su nastavili dominirati nastavnim planom i obrazovnim programima sve do 1960-ih godina (Little, 1990).

Zakon o obrazovanju iz 1918. je svim članovima radničke klase dao pravo na slobodne dane koje mogu koristiti za obrazovanje, predviđa osnivanje dječjih vrtića i osigurava više izbora srednjih škola. Ova regulativa utvrđuje napuštanje osnovne škole sa napunjenih četrnaest godina, s nastavkom obrazovanja na srednjoškolskom ili dopunskom obrazovanju. Na žalost, planirane škole i vrtići su bili rane žrtve poslijeratne ekonomske strogosti i mjera štednje (Simon, 1965).

Ciljeve Zakona iz 1918. godine mnogi su smatrali grandioznima i nerealnima. Kada su ozbiljni ekonomski problemi rezultirali odustajanjem ili smanjenjem mnogih njegovih predviđenih mjera, to se pokazalo i točnim (Lawson i Silver, 1973).

Opsežni Zakon o obrazovanju iz 1921. je objedinio sva prethodna obrazovna zakonodavstva, ali nije dodao ništa novo. Ključno pitanje je ostalo ustrojstvo državnog sustava obrazovanja. Potreba za revizijom odnosa između osnovnih i srednjih škola je dijelom potaknuta rastućom potražnjom za srednjoškolskim obrazovanjem, ali je imala i svoje korijene u ekonomskim i političkim uvjetima poslijeratnih godina kada zabrinutosti zbog siromaštva i nezaposlenosti. Do 1920-ih je bilo jasno da je Engleskoj potreban jednostavniji sustav osnovnog i srednjeg obrazovanja koji se nastavlja jedan na drugi (Simon, 1974).

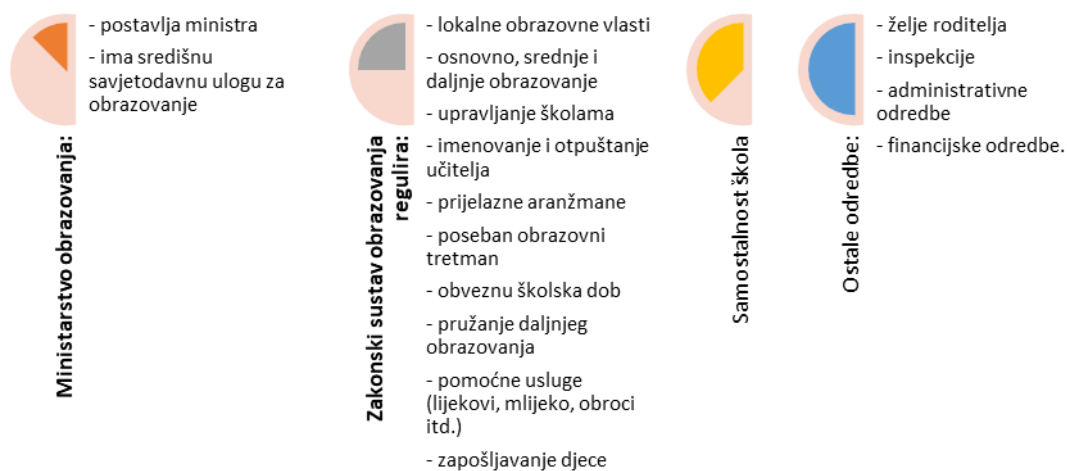
Porast potražnje za školskim mjestima dovodi do povećanja broja škola. Brojne škole osnovnih i viših razreda su uvrštene u sustav središnjih državnih škola. Priručnik o osnovnim školama, koji je 1923. objavio Obiteljski odbor za obrazovanje okruga Londona, objasnio je da su škole prvenstveno pripremale djevojčice i dječake za zapošljavanje, pa se od njih očekivalo da imaju industrijsku ili komercijalnu preferenciju (Hadow, 1926).

Zakon o obrazovanju iz 1936. godine je povećao dobnu granicu za napuštanje škole sa 14 na 15 godina, a kao datum implementacije ove izmjene je postavljen 1. rujna 1939 (Lawson i Silver, 1973).

Međuratne godine su bile karakterizirane proračunskim ograničenjima i praksom "posebnih privilegija za najbolje pojedince". Ovo je bilo u izrazitoj suprotnosti s posljednjih trideset godina devetnaestog stoljeća, kad su školski odbori osigurali novi školski smještaj "novim

standardima" za preko dva milijuna djece. U razdoblju između 1872. i 1876. godine samo je londonski školski odbor stvorio 100.000 novih školskih mjesta (Simon, 1974).

Drugi svjetski rat, koji je započeo u rujnu 1939. godine, je imao ozbiljne posljedice za djecu u zemlji. Do kraja godine ukupno milijun djece je evakuirano iz glavnih gradova, a javnog školovanja nije bilo četiri mjeseca. Kako je rat odmicao, rastao je broj kritika obrazovnog sustava zbog inzistiranja na polu-školovanju i povratka primitivnijim uvjetima obrazovanja na selima (Simon, 1991).



Slika 8. Glavne odredbe Zakona o obrazovanju u Engleskoj 1944. godine, (Simon, 1991)

Nacionalna rasprava o tome kakav bi obrazovni sustav trebala imati zemlja kada se završi rat bila je fokusirana na četiri ključna pitanja:

- održivost javnih škola;
- organizaciju srednjoškolskog obrazovanja;
- dob napuštanja škole; i
- 'dvojni sustav' obaveznog državnog obrazovanja i dobrovoljnog obrazovanja (crkvene škole) (Simon, 1991).

Važnost Zakona o obrazovanju iz 1944. se u povijesti Engleskog obrazovanja ne može preuveličati. Ovaj zakon je zamijenio gotovo sva prethodna obrazovna zakonodavstva i postavio okvir za poslijeratni obrazovni sustav u Engleskoj i Walesu, a sadržavao je i odgovarajuće aktove i za Škotsku i Sjevernu Irsku.

Gillard pojašnjava kako je novi zakon predviđao trojni sustav obrazovne uprave pri čemu je odgovornost bila podijeljena između države, koja je trebala postavljati nacionalne politike i raspoređivati resurse, lokalnih obrazovnih vlasti, koje su trebale postaviti lokalne politike i dodijeliti resurse školama, i samih škola, čiji bi ravnatelji i upravljačka tijela trebala odrediti školske politike i upravljali resursima (Gillard, 2018).

Butlerov akt, kako se ovaj zakon još naziva, je bio povijesni kompromis između crkve i države. Stvorene su tri nove kategorije škola:

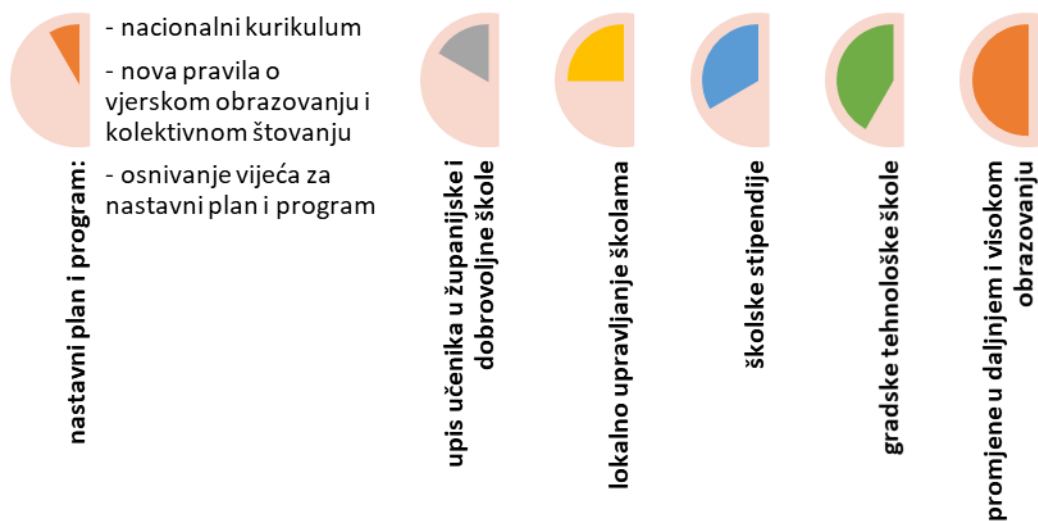
- *Voluntary Controlled Schools* koje su radile prema državnom kurikulumu i čije je troškove uglavnom snosila država, a nadzirala ih je lokalna obrazovna uprava.
- *Voluntary Aided Schools* koje su zadržale veći utjecaj na politiku prijema u školu, osoblje i nastavni plan, unatoč povećanju financijske pomoći od države.
- *Direct Grant Schools* - bivše neovisne škole, često gradske gimnazije i većinom na sjeveru Engleske. Ove škole su prihvatile državnu potporu u zamjenu za pružanje besplatnog obrazovanja mnogim učenicima lošijeg imovinskog stanja, ali još uvijek naplaćujući školarinu drugim učenicima. Država je u školama ovoga tipa imala malu kontrolu nad nastavnim planom i programom prijema (Francis, 1995).

Različiti dijelovi Zakona iz 1944. godine zamijenjeni su kasnijim zakonodavstvom, a u cijelosti je stavljen van snage tek Zakonom o obrazovanju iz 1996. godine.

Broj stanovnika u Engleskoj i Walesu porastao je za 2,5 milijuna tijekom 1950-ih, dosegnuvši 46 milijuna 1961. Poslijeratni rast nataliteta i porast dobne granice za napuštanje škole sa 14 na 15 godina povećali su broj djece u školama s nešto više od 5 milijuna 1946. na 7 milijuna početkom 1960-ih. Selektivni obrazovni sustavi zamjenjuju se sveobuhvatnim sustavima, a najveći napredak se vidi u školama za osobe s posebnim potrebama (Lawson i Silver, 1973).

Pripreme za podizanje dobne granice za napuštanje škole s 15 na 16 godina su počele 1964. godine, a 1973. godine je zabilježeno kako u Engleskoj nije bilo napuštanja škole sa 15 godina jer su učenici, po zakonu, morali završiti dodatnu godinu obrazovanja (Jones, 2003).

Kraj 1960-tih i početak 1970-tih godina je obilježio raspad vlade zbog naftne krize, masovno rastuće inflacije i štrajkovi rudara. Mjere štednje su uključivale iznenadni rez od 200 milijuna funti u obrazovnom proračunu. Visoko obrazovanje je pretrpilo najveći udarac. Čak 110 kapitalnih projekata koji su prvobitno imali planiran početak u 1973. godini je stavljeno na čekanje bez jasnog datuma početka (Gillard, 2018).



Slika 9. Glavne odredbe Zakona o obrazovanju u Engleskoj iz 1988. godine, (Flude i Hammer, 1990)

Recesija je pružila opravdanje smanjenju obrazovnih napredaka, no nije spriječila razvoj općeg društvenog nezadovoljstva vladom i resornim ministarstvom. Galtoni smatra kako se obrazovanje našlo pred periodom polarizacije kada se vladin pokušaj potpune reorganizacije našao pred sve većim otporom industrijalaca i medija. Daljnji rezovi proračuna i smanjivanje budžeta za obrazovanje su obilježili 1980-te godine (Galtoni sur., 1980).

Konzervativna stranka je u Engleskoj obilježila kraj dvadesetoga stoljeća. Pokrenuta je rekonstrukcija obrazovnog sustava koji je uspostavljen Zakonom o obrazovanju iz 1944. godine. U svome radu, Jones tvrdi da se prijašnja podjela utjecaja u školama između vlade, lokalnih vlasti i samih škola, vlast u obrazovanju sada dijeli između vlade i tržišta rada (Jones, 2003).

Zakon o reformi obrazovanja iz 1988. je predstavljao najvažniji obrazovni akt u Engleskoj od 1944. godine. Mišljenja oko ove reforme su bila podijeljena čak i unutar vladajuće stranke.

Postavljalo se pitanje jesu li posljedice politike ovog vremena bile nemilosrdne, okrutne i duboko naštetile društvu u cjelini, unatoč tome što su poduzete da bi Britanija bila konkurentna u globalnom gospodarstvu koje se brzo razvija (Hutton, 1996).

Novi zakon je donio znatne promjene u obrazovnom sustavu. Flude i Hammer smatraju kako su provedene promjene za cilj imale stvaranje „konkurentnog tržišta“ unutar obrazovnog sustava sa školama koje se međusobno natječu za „kupce“, odnosno učenike. Teorija je bila da bi "loše" škole izgubile učenike od "dobrih" škola, te bi se morale poboljšati, smanjiti kapacitet ili zatvoriti (Flude i Hammer, 1990).

Reforme su uključivale:

1. Nacionalni nastavni plan i program, koji je nametnuo školama obavezu predavanja određenih predmeta i nastavnog programa. Ranije je izbor predmeta ovisio o školi.
2. Nacionalne ocjene kurikuluma uvedene su u ključnim fazama razvoja učenika od 1 do 4 (u dobi od 7, 11, 14 i 16), kroz ono što su ranije nazivali Standardni testovi ocjenjivanja (SATS). U ključnoj fazi 4 (u dobi od 16 godina) ocjene su provedene na GCSE ispitu.
3. Financiranje iz formule, što je značilo da što više djece škola može privući u nju, škola će više dobiti.
4. Otvoren upis i izbor za roditelje, kako bi roditelji mogli birati ili utjecati u koju će školu ići njihova djeca. Škole bi mogle, ukoliko se dovoljno roditelja njihovih učenika složi, odustati od kontrole lokalne uprave, postajući škole koje se održavaju u stipendijama i primaju sredstva izravno od središnje države.
5. Reformu vjerskog obrazovanja (Sally, 1997; Cox i Cairns, 1989).

Na kraju dvadesetoga stoljeća, 1996. godine, donesen je novi Zakon o školstvu. Nova regulativa je dovela do uspostave posebnih lokalnih vlasti koje bi identificirale djecu s posebnim obrazovnim potrebama i povećala uključenost svih pojedinaca u engleski sustav obrazovanja.

4 Povijest obrazovanja u Francuskoj u 20. stoljeću

Posljednja dva stoljeća, pitanje obrazovanja predstavljalo je veliki raskol u francuskom

političkom i društvenom životu. Izgradnja cjelovitog školskog sustava pod državnim nadzorom započela je rano, a trajala je više od stoljeća i pol. Obrazovni sustav Francuske se do 1880. godine uglavnom odnosio na obrazovanje elite (Savoie, 2003).

Krajem devetnaestog stoljeća državna obrazovna reforma u Francuskoj stječe legitimitet, čineći obrazovanje obveznim i besplatnim za sve. Dolazi do sekularizacije osnovnog obrazovanja i usklađivanja statusa i plaća nastavnika. Republikanska vlada je smatrana čuvarom baštine Francuske revolucije i Prvog carstva. Savoie smatra se se tadašnji meritokratski sustav, danas nazvan i republičkim elitizmom, zasnivao na principu konkurentskih ispita za zapošljavanje u javnoj službi, uključujući i učiteljsku profesiju. U očima mnogih koji zagovaraju sekularno obrazovanje, samo država može jamčiti jednake mogućnosti, kvalitetu i neutralnost obrazovanja, ali i jednaku vrijednost diploma. Sekularno obrazovanje je utemeljeno na idealu uniformnosti u obrazovnom sustavu (Savoie, 2003).

Francuski obrazovni sustav devetnaestog i početka dvadesetog stoljeća se u stvarnosti nikada nije složio s centraliziranim i jednoličnim idealom koji stoji iza službenih slogana i propisa. Država je u devetnaestom stoljeću bila daleko od toga da bi mogla uzeti u ruke sve obaveze obrazovnog sustava.

Krajem devetnaestog stoljeća u Francuskoj država stvara mrežu srednjoškolskih državnih škola. Javne škole ovog tipa su imale jako neujednačene kriterije. Nejednakost se očitovala brojem i statusom učenika, različitom visinom upisnina i školarina, te brojem i kvalitetom nastavnog osoblja. Osnovne škole su stavljene pod nadzorom lokalnih vlasti, a u mnogim lokalnim zajednicama je obrazovanje organizirano od strane vjerskih skupina predstavljalo ekonomičnije rješenje. Korak po korak, država se umiješala u pitanje obrazovanja kako bi potaknula napredak pedagoških metoda, utvrdila zakonski okvir obrazovanja, organizacije škole i obrazovanja nastavnika, te potaknula pohađanje škole (Galton i sur, 1980).

Dolaskom republikanaca na vlast 1880-ih godina je uspostavljeno obvezno državno obrazovanje za dječake i djevojčice do 13 godina, kao i javni sustav besplatnog osnovnog obrazovanja. Nacionalizacijom učiteljske struke država preuzima obavezu isplaćivanja plaća učiteljima u javnim osnovnim školama (Savoie, 2003).

Krajem devetnaestog stoljeća država je izdvajala jako malo sredstava za provođenje obrazovnih mjera, pa je sposobnost pokretanja obrazovnih politika često ovisila o tome mogu li lokalne zajednice snositi troškove i rizike ili ne mogu.

Klasično obrazovanje vladajuće klase svrstavalo se u osnovna pitanja nacionalnog interesa. Ideja da se treba uvesti praktičnija vrsta obrazovanja namijenjena društvenim klasama vezanim uz industriju, obrt ili trgovinu se periodično ponavljala. Strukovnim obrazovanjem bi se Francuska prilagodila lokalnim potrebama u djelovanju države. Watson zaključuje kako je socijalna stratifikacija bila jako izražena u devetnaestom stoljeću. Republička oporba u završnim godinama Drugog carstva posvetila je mnogo pozornosti obrazovanju, ali je njihov glavni cilj bilo preuzimanje kontrole nad školovanjem od Katoličke crkve, a ne obrazovanje masa (Watson, 1966).

Iako su općine imale vrlo malo političke autonomije, uplitanje države u lokalnu politiku nije bilo jednostavno. Država je u mnogim prilikama pokazala fleksibilnosti i pozornosti prema lokalnim potrebama. Od početka devetnaestog stoljeća do Drugog svjetskog rata literatura bilježi velik broj slučajeva koji se mogu povezati sa „lokalizacijom“ državnih politika koje se odnose na nastavak osnovnog obrazovanja za radničku klasu (Savoie, 2003).

U vrijeme Treće Republike, od 1870. do 1940. godine, je u francuski državni obrazovni sustavu integrirano nastavno obrazovanje namijenjeno radničkoj klasi. Briand i Chapoulie smatraju kako visoko osnovno obrazovanje predstavlja prilično fleksibilan oblik obrazovanja, koji uključuje općenito i praktično obrazovanje. Ovakav tip obrazovanja je organiziran na lokalnoj razini, ali je kasnije ipak uključeno u reforme osnovnog obrazovanja (Briand i Chapoulie, 1992).

Watson navodi kako je početkom 1900-tih u Francuskoj izrađena cjelovita shema za reformu državnog obrazovnog sustava temeljena na demokratskim načelima. U literaturi je zabilježeno dugo izvješće o postojećem obrazovnom sustavu ovoga vremena, ističući kako ono razdvaja 200 000 pripadnika elite koji su u potpunosti posjedovali svoju kulturnu baštinu, od mase koja se sastojala od pet ili šest milijuna ljudi koji su podučeni čitanju, pisanju i aritmetici. Zaključak izvješća je naveo da je jedini kriterij za odabir pristupa obrazovanju bio stalež i novac. Izneseno je kako je ukidanje naknada i upisnina u srednjim školama nužna preliminarna reforma (Watson, 1966).

Cilj ovakvih reformi je bilo cjelovito preuređenje obrazovnog sustava, kako više ne bi postojala razlika između elite i masa. Na primarnoj razini bi do jedanaeste godine života postojalo zajedničko obrazovanje za sve, a zatim od jedanaeste do četrnaeste godine obvezno srednjoškolsko obrazovanje. Nakon srednje škole bi uslijedila treća faza obveznog obrazovanja, obrazovanje od petnaeste do osamnaeste godine u obliku teorijske strukovne obuke za one

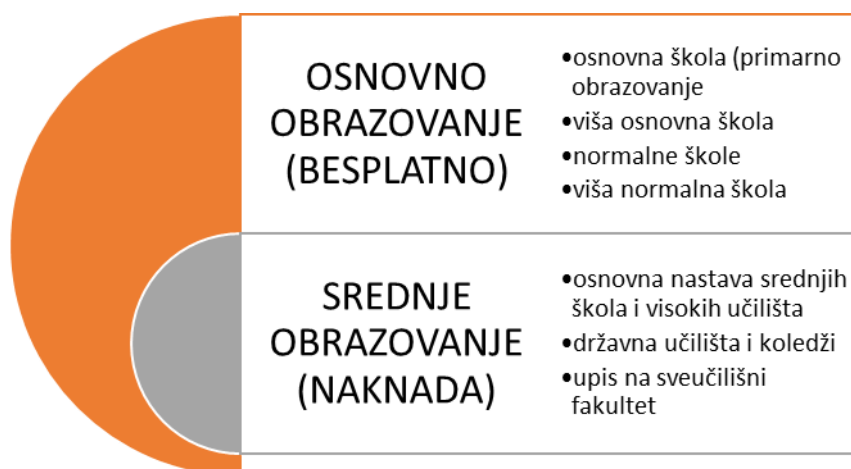
pojedince koji će biti strukovni radnici i obrtnici, ali i daljnje školovanje u posebnim školama za one koji žele izučavati profesije koje zahtijevaju dodatno formalno obrazovanje (Watson, 1966).

Državni kongres je izglasao projekt reforme francuskog obrazovanja bez rasprave, tiskan je u časopisu „Officiel“, u skladu s uobičajenom procedurom, i poslan je Odboru za obrazovanje. Međutim, u dostupnoj literaturi nema nikakvih zapisa o daljnjoj proceduri, stoga možemo zaključiti da Odbor u konačnici nikad nije ni raspravljao o ovoj reformi. Sličan prijedlog reforme francuskog školstva je zabilježen 1910. godine, ali sa jednakim neuspjelim rezultatima (Watson, 1966).

Ovim pokušajima se završava priča o prijedlozima obrazovne reforme prije Prvog svjetskog rata. I radikalne i socijalističke političke stranke prihvatile su egalitarni obrazovni sustav kao jedan od koraka koji su bili prijeko potrebni za uspostavljanje idealnog demokratskog društva u Francuskoj. Iako je reforma obrazovanja bila predviđena u njihovim službenim programima, to nije bilo goruće političko pitanje i malo su pojedinaca zanimale stvarne tehničke reforme. Zoretti zaključuje kako je borba za prevlast između svjetovnih škola i katoličkih škola bila je mnogo zanimljivije pitanje (Zoretti, 1924).

Tek nakon Prvog svjetskog rata Pokret za reformu obrazovanja postao je važna politička snaga. Pokret se uglavnom odnosio na aktivnosti grupe koja se zvala „Compagnons de la Nouvelle Universite“. Grupu su sačinjavali pripadnici učiteljske profesije, profesori i znanstvenici koje su zbližile njihove ratne službe, te su se udružili sa ciljem isticanja kako umjetne društvene barijere koje ometaju francusko obrazovanje mogu i trebaju biti uklonjene. Predložena reforma je uvelike nalikovala reformi predloženoj na početku stoljeća, a djelomično ukidanje financijskih naknada za obrazovanje usvojeno je kao dio programa Radikalne stranke 1920. godine (Savoie, 2003).

Ipak, ekonomske nestabilnosti u međuratnom vremenu su zahtijevale nove ekonomske mjere štednje, te su kao dio proračunskih rezova ukinute samo naknade u nižim oblicima srednjih škola, kojima su u reformi pridruženi razredi iz viših osnovnih škola. Ove izmjene su izazvale velika protivljenja javnosti jer se činilo nelogično da bi neke srednje škole trebale biti besplatne, a za druge se i dalje plaćaju naknade. U proračunu za 1930. godinu je predloženo da se ukinu naknade u svim srednjim školama, počevši od najnižih oblika školovanja. Vlada je 1933. godine predložila da se ukinu naknade u svim razredima. To je izazvalo daljnje ozbiljno protivljenje i zadržavanje plaćanja naknada u pripremnim razredima srednjih škola (Slika 10).



Slika 10. Glavne odredbe Zakona o obrazovanju u Engleskoj iz 1988. godine, (Savoie, 2003)

Jaubert smatra kako je ovo, sa političkog stajališta, bila vrlo važna iznimka koja je osigurala da se ne realizira izvorni plan jedinstvenog obrazovanja za sve. Osnovne i srednje škole nisu bile ujedinjene u zajednički obrazovni sustav već su ostale podijeljene prema društvenim klasama. Djeca visokih i srednjih klasnih razreda su od rane dobi mogla ići u osnovne razrede srednjih škola i nesmetano se penjati obrazovnim ljestvama, ali djeca nižih staleža su pohađala obične osnovne škole i u jedanaestoj godini su, na ovaj način, trebali premostiti ogromnu rupu u obrazovanju kako bi se uspjeli upisati u srednju školu (Jaubert, 1938).

Okupacijom Francuske 1940. godine konzervativci koji su se protivili obrazovnoj reformi prethodnih dvadeset godina dolaze na vlast. Željeli su provesti „kontrarevoluciju“, vratiti Francusku korijenima i vratiti tradicionalno i uglavnom ruralno društvo. Bitan dio njihovog programa bila je preuređenje obrazovnog sustava (Watson, 1966).

U poslijeratnoj Francuskoj su se i skupine otpora i reformisti posvetili temi obrazovanja. Unatoč političkoj podijeljenosti, prihvaćen je opći stav da je nakon oslobođenja zemlja trebala preispitati načine na koje obrazuje svoje buduće vođe (Muracciole, 1998).

Na kraju Drugog svjetskog rata, ratno jedinstvo stranaka ljevice i katoličkih stranaka narušeno je pitanjem ulaganja javnog novca u crkvene škole. Kongres socijalista u rujnu 1944. zatražio

je obustavu državnih subvencija prema privatnim školama. Unatoč podršci čelnika ljevice, subvencije privatnih škola su zaustavljene samo na kratko vrijeme zbog velikog otpora crkve. Nakon Drugog svjetskog rata raste potreba za proširivanjem školskih kapaciteta kako bi se zadovoljila potražnja u poslijeratnoj Francuskoj. Katoličke škole su bile posebno brojne na razini srednjih škola. Krajem 1950-tih godina, s pristalicama katoličke škole u većini u Parlamentu, donesen je novi zakon kojim se uspostavlja postupak kojim će se pomoć države privatnim školama još povećati. Privatne škole su sada slobodne odabrati jedan od četiri obrazovna modela koji se razlikuju u količini osiguranog javnog novca i stupnju državne kontrole i nadzora koji će se provoditi nad privatnim školama. Male prikazuje kako se u društvu i dalje se izražava znatan otpor ideji davanja javnog novca privatnim školama, a časopisi i novine ispunjeni su člancima od kojih neki podupiru zakon, a drugi ga proglašavaju razdornim (Male, 1963).

Obrazovanje je ostalo jedna od glavnih tema francuskih političkih rasprava tijekom 1950-ih godina. Postotak diplomiranih studenata se više nego udvostručio između 1946. i 1960. godine, sa 4,4 posto na 10,8 posto dobne skupine. Do 1968. godine postotak diplomiranih studenata porastao je na više od 18 posto (Prost, 2004).

Strukturne reforme obrazovanja, bile su dio većeg projekta modernizacije kasnih 1950-ih i 1960-ih u kojem su društvene znanosti igrale presudnu ulogu. Sociolozi su preispitali svoju ulogu i nove institucionalne mehanizme kako bi osigurali uspostavljanje odgovarajućih veza između društvenih znanosti i stvaranja novih državnih politika. Sredina dvadesetog stoljeća predstavlja razdoblje sve većih izdataka za društvene znanosti, koji su podrazumijevali cjelovito konceptualno i tematsko preusmjeravanje društvenih istraživanja (Wittrock i sur., 1991).

U slučaju Francuske, strukturne reforme koje su proveli Berthoin (1959. godine) i Fouchet-Capelle (1963. godine) predstavljene su kao rješenje za socijalni problem tehnološkog i znanstvenog jaza, te nejednakih mogućnosti. Haby-jeva reforma iz 1975. godine je bila odgovor na socijalni problem nezadovoljstva obrazovnim sustavom (Resnik, 2007).

Osborn smatra kako su brojne političke inicijative s kraja dvadesetoga stoljeća u Francuskoj, a posebno Jospinove reforme kasnih osamdesetih, pokušale su riješiti problem nefleksibilnosti kurikulumu uvodeći pojam diferenciranja nastave u skladu s potrebama djeteta i pokušajem da sustav postane fleksibilniji kako bi udovoljio lokalnim potrebama (Osborn i sur., 1997).

Sve do reforme školstva 1994. godine, smjerovi u srednjim školama su se dijelili na: A (književnost, filozofija i jezici), B (ekonomija i društvo), C (matematika), D (biologija), E

(matematika i tehnologija), F1, F2, F3, F4 , ... F12 (tehnologija), G1, G2, G3 (uprava, tajnički rad, poslovne studije, računovodstvo) i H (ugostiteljstvo). Ti su se smjerovi krajem 20. stoljeća zatim grupirali kao tri smjera: opći, tehnološki i strukovni smjer.

5 Povijest obrazovanja u Njemačkoj u 20. stoljeću

Razvoj obrazovne znanosti u Njemačkoj veže se uz razvoj filozofije pobliže nego što je to slučaj u gotovo ijednoj drugoj zemlji. Ideje Immanuela Kanta, Wilhelma von Humboldta, Friedricha Schleiermachera i Johanna Friedricha Herbartu odredile su temeljni prijelaz pedagogije iz osamnaestog u devetnaesto stoljeće. To se odrazilo na vlastitu povijest napisanu sredinom 1900-ih, kao i na međunarodnu percepciju Njemačke. Iako se povijest obrazovne znanosti obično tiče političkog, društvenog i akademskog konteksta u kojemu je nastala, u Njemačkoj je u velikoj mjeri moguće ograničiti spektar faktora koji su utjecali na akademsko obrazovanje. Na temelju podataka disciplinarnog razvoja s početka dvadesetoga stoljeća, može se vidjeti da je poticaj za institucionalizaciju njemačke pedagogije kao akademske discipline proizašao izravno iz samog obrazovnog sustava (Dewrek, 1998).

Državno regulirano formalno obrazovanje u Njemačkoj se pojavilo u najranijoj fazi formiranja školskih sustava, još u Pruskoj kraljevini. Prema dostupnoj literaturi motivi za pokretanje formalnog obrazovanja u Pruskoj su bili moralni i prosvjetiteljski, a ne nacionalistički (Ebeling, 1965). Kada je tijek povijesti doveo do Francuske revolucije, vlasti je nisu smatrale prikladnom temom za podučavanje mladih. Tadašnja vlast se bojala opasnosti da se u školama raspravlja o revolucionarnim idejama i ljudskim pravima, podučavanje bilo ograničeno samo na prošlost države, kako se ne bi težilo drugom cilju osim ljubavi prema domovini i vladarima. Na ovaj je način u njemačkom obrazovanju postavljen smjer koji je ostao nepromijenjen tijekom devetnaestog i velikog dijela dvadesetog stoljeća (Toebe, 1976; Ebeling, 1965).

Nakon utemeljenja Njemačkog carstva 1871. godine svi građani su se morali obrazovati. Wilschut smatra kako se vrijednost obrazovanja ogledala u tome što je obrazovanje doprinijelo uvidu u ljudsku prirodu i moralni odgoj, poticalo plemenita djela, obogaćivalo životno iskustvo i prosudbe, a iznad svega, obrazovanje je stvaralo domoljuban duh (Wilschut, 2010).

Njemačke škole su podučavale djecu da je socijal-demokratska doktrina u suprotnosti s

božanskim zapovijedima i kršćanskim moralom, te da su njene posljedice štetne. Misao vodilja ovog vremena je bila kako su samo snaga države i zajedništvo sposobne zaštititi obitelj, slobodu i prava pojedinca. Ovakva razmišljanja su se protezala kroz drugu polovicu devetnaestog stoljeća, a približavanjem dvadesetom stoljeću sve ih je više zamjenjivala nacionalistička ideologija. Nacionalizam je kulminirao u razdoblju oko Prvog svjetskog rata. Školsku literaturu su preplavile priče o trijumfima njemačkog naroda u prošlosti i o njemačkim herojima i državicima, a mnogi važni izumi, poput tiskarskog stroja i telefona, su prikazani kao djelo Nijemaca (Wilschut, 2010).

Weimarska republika, njemačka država nakon Prvog svjetskog rata, pokušala je u obrazovni program ponovno uvrstiti povijesne činjenice. Unatoč tome, politički ciljevi su i dalje bili prisutni u obrazovanju (Ebeling, 1965).

U praksi su se promjene postigle u znatno manjem obujmu nego što su to objavljivali školski programi ovoga vremena (Huhn, 1975). Većina udžbenika je bila antirepublikanska, a većina učitelja konzervativna, pa je promoviranje „velikih, junačkih, izvrsnih“ njemačkih pojedinaca i dalje bio velik dio njemačkog obrazovnog sustava. Progresivni učitelji su pokušali stvoriti drugačiju vrstu obrazovanja kojem je u središtu bilo dijete, temeljeno na „modernim“ psihološkim i pedagoškim nalazima. Poštivanje povijesnih činjenica uz propagandu veličanja njemačkih dostignuća rezultiralo je preopterećenjem kurikuluma. To je značilo da je u stvarnosti bilo malo mogućnosti za suvremeni pedagoški pristup (Wilschut, 2010).

Dostupna literatura potvrđuje činjenicu da je tijekom nacional-socijalističkog razdoblja obrazovanjem u potpunosti prevladala politika i ideologija. Iako se većina ondašnjih mišljenja danas smatraju ekstremnima jer su povezana sa Hitlerom, ona se u stvarnosti bitno ne razlikuju od obrazovnog stava i mišljenja njemačkog obrazovnog sustava ranijeg vremena. Pine u svome radu navodi kako se obrazovanje za vrijeme Trećeg Reicha uveliko oslanjalo na nihilističku filozofiju, a korišteno je kao sredstvo u ostvarivanju političkih ciljeva i stvaranja ljudske „nadrase“ koja će promijeniti Njemačku i svijet (Pine, 2010).

Ovakva obrazovna načela podupiru razvoj netolerancije prema svemu što vlast nije odobrila. U želji da se postigne ujednačenost političkih stavova i stavova oko vjerskih pitanja pravo slobodnog govora i otvorenog dijaloga je zabranjeno. Čak se i najblaži kritičari vladajuće politike u ovo vrijeme proglašavaju izdajnicima. Svaki oblik slobode savjesti, misli i izražavanja se potiskuje u interesu onoga što ministar propagande odluči definirati kao istinito. Za vrijeme nacističke Njemačke istinom se smatralo ono što su vlasti željele da bude istina, a

lažno je bilo sve ono što su vlasti proglasile lažnim. Kulturna ujednačenost postaje bitan aspekt političke uniformnosti države, a obrazovanje se koristi kao sredstvo u postizanju tog cilja. Židovske, marksističke, liberalne, pacifističke i međunarodne knjige su zabranjene. Osniva se Savezna kulturna komora koja definira što je prihvatljivo. Iz svih navedenih razloga, vidljivo je da je reorganizacija obrazovanja postala je jedna od prioritetnih briga nacističkog režima (Pine, 2010).

Snaga volje, prihvaćanje odgovornosti i odlučnost su bili ideali koje treba postići obrazovanjem na svim razinama. Za nacističku reformu je karakteristično da ne postoji razlika između načela osnovnog, srednjeg ili visokog obrazovanja (Wilschut, 2010).

Građansko obrazovanje u Njemačkoj se razvilo nakon Drugog svjetskog rata kao neposredan rezultat nacističkih zločina. Školstvo i obrazovni sustavi nakon 1945. godine su pod izravnim utjecajem Saveznika- SAD-a, Velike Britanije, Francuske i Sovjetskog Saveza. Unatoč vlastitim karakterističnim političkim izražajima, Saveznici su u osnovi bili jedinstveni. Nakon kapitulacije nacističke Njemačke postojalo je uvjerenje da su demokratizacija i moralna reedukacija njemačkog naroda podjednako bitni kao i temeljna politička i ekonomska reforma. Grimm smatra kako je, sa savezničkog stajališta, njemački obrazovni sustav podbacio jer je služio kao alat nacističkoj ideologiji. Demokracija je zahtijevala kontinuirano obrazovanje, poticanje kritičkog mišljenja, te temeljne vrijednosti jednakosti i slobode, koje dijele svi članovi društva (Grimm, 2010).

U poslijeratnoj Njemačkoj, obrazovanje u sovjetskoj zoni, a kasnije i u Njemačkoj Demokratskoj Republici, bilo je sredstvo za uklapanje komunističke ideologije (Ebeling, 1965; Glöckel, 1973), a Zapadna Njemačka se suočila sa zadatkom dizajniranja obrazovanja pogodnog za slobodnu i demokratsku naciju (Wilschut, 2010).

Osnovne škole u svim okupacijskim zonama su ponovno otvorene već u jesen 1945. godine. Bungenstab ističe kako je temeljit program odmicanja od nacističkih uvjerenja rezultirao nedostatkom adekvatnog nastavnog kadra. Zapošljavanje učitelja koji su bili demokratski nastrojeni pokazalo se teškim zadatkom u zapadnim zonama, posebno u prve dvije godine nakon rata (Bungenstab, 1970).

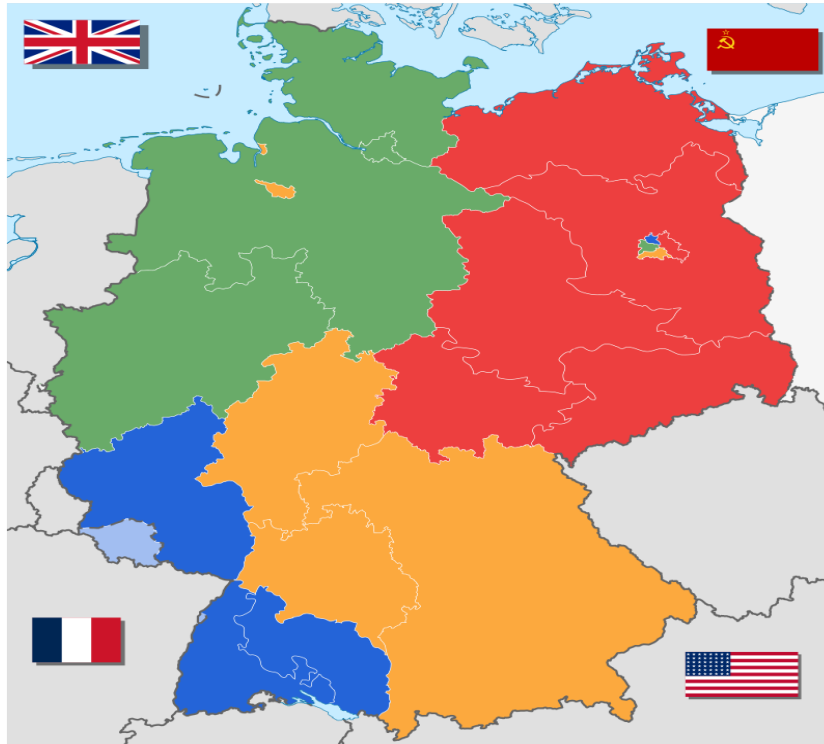
Nakon rata gotovo da i nisu postojali udžbenici koji nisu promovirali nacional-socijalizam i militarizam. Hitna potreba za novim udžbenicima natjerala je vlasti zapadnih zona da pribjegnu korištenju knjiga iz vremena Weimarske republike (Bungenstab, 1970). Ovo brzo rješenje je postupno zamijenjeno novo-sastavljenim udžbenicima prožetim liberalnim idejama, koje su

dopunjene publikacijama Federalne agencije za građansko obrazovanje, osnovane 1952. godine (Fröhlich, 2009).

Baumert i suradnici navode da je 1955. godine u Zapadnoj Njemačkoj postignut dogovor oko strukture srednjih škola, pa su učenici nakon četiri godine obveznog osnovnog školovanja pohađali srednje škole od pet dodatnih godina ili nastavljali obrazovanje u gimnazijama od devet dodatnih godina (Baumert i sur., 2003).

Unatoč strukturalnim razlikama, pokrajine Savezne Republike Njemačke bile su jednoglasne 1950. godine kada je Konferencija ministara obrazovanja i kulture utvrdila načela građanskog obrazovanja u školama. Izglasano je kako škole ne smiju prisvojiti nijednu pojedinačnu ideologiju, već informacije o državi trebaju biti nepristrano prenesene učenicima (Anweiler i sur., 1992). Ovi principi su dopunjeni Smjernicama o totalitarizmu u obrazovanju 1962.godine, a suočavanje s problemom totalitarizma proglašeno je važnim dijelom građanskog obrazovanja (Grimm, 2010).

U sovjetskoj zoni okupacije, od proljeća 1946. je uveden jedinstveni školski sustav sa standardiziranom strukturom i nastavnim materijalom. Standardni model koji je uvela sovjetska vojna uprava sastojao se od osam godina osnovnog školovanja, a zatim četiri godine u srednjoj školi ili tri godine u strukovnoj školi. Cilj reforme bio je poticati uključenje djece industrijskih i poljoprivrednih radnika, istovremeno uklanjajući privilegije viših i srednjih slojeva (Benz, 2009).



Slika 11. Prikaz okupacijskih zona Saveznika na teritoriju Njemačke nakon Drugog svjetskog rata (izvor: eworldencyclopedia.org/entry/German_ocupation)

Füssel smatra kako je jednostrani naglasak na poučavanju marksističko-lenjinističke ideologije u Njemačkoj Demokratskoj Republici rezultirao značajnim pogoršanjem kvalitete nastave (Füssel, 1994). Idolizacija obrazovnog sustava u interesu komunističkog režima trajala je sve do propasti Njemačke Demokratske Republike iako se većina stanovništva prešutno protivila ovakvom obrazovnom programu (Anweiler i sur., 1992).

Do polovine dvadesetoga stoljeća obrazovni sustav u Njemačkoj se nije mnogo promijenio. Oba dijela Njemačke usredotočila su se na poslijeratnu obnovu i poteškoće koje s njom dolaze. Velika promjena u obrazovnoj politici dogodila se 1959. kada je u Njemačkoj Demokratskoj Republici uvedeno politehničko veleučilište a do toga je došlo usvajanjem „Zakona o socijalističkom razvoju školskog sustava“ (Beutner i Pechuel, 2017).

Visoko postavljeni ciljevi povezani s ovim novim demokratskim obrazovanjem ipak nisu spriječili ozbiljnu krizu društvenih znanosti u Njemačkoj akademskoj povijesti 1960. godine. Ovo je djelomično uzrokovano razvojem tehničkih znanosti, koji se dogodio i u drugim

zapadnim zemljama ovoga vremena. Vrijeme nakon Drugog svjetskog rata je obilježeno brzim razvojem obrazovanja - posebno u tehnološkom pogledu (Wiesemüller 1972).



Slike 12. i 13. Prikaz teritorija Savezne Republike Njemačke (Zapadne Njemačke) i Njemačke Demokratske Republike (Istočne Njemačke) prije i nakon ujedinjenja (izvor: eworldencyclopedia.org/entry/German_reunification)

Kolaps DDR-a 1989. godine dovodi do ponovnog ujedinjenja Njemačke 1990. godine i ukazuje na ogromne strukturne, političke, ekonomske i socijalne razlike između dviju Njemačkih država. Na istoku zemlje se javlja jasna potreba za temeljnom reformom školskog sustava. Reforma je uključivala uvođenje ključnih karakteristika obrazovnog sustava Savezne Republike Njemačke, prilagođenih specifičnim okolnostima koje su do tada vladale u Njemačkoj Demokratskoj Republici (Grimm, 2010).

Baumert i suradnici smatraju kako ponovno ujedinjenje nije dovelo do bilo kakvih posebnih obrazovnih reformi u zapadnom dijelu Njemačke. Tek krajem 1990-tih je pokrenuta široka rasprava o konkurentnosti njemačkog školskog sustava i potrebi sveobuhvatne modernizacije obrazovanja. Zadnje desetljeće dvadesetoga stoljeća je dovelo promjene u mnoge njemačke škole:

1. uvođenje dvojezične nastave iz nekih predmeta;
2. eksperimentiranje s različitim stilovima nastave;
3. postavljanje nastavnih ciljeva za lokalne škole koje će se redovito ocjenjivati;
4. smanjivanje trajanja gimnazijskog obrazovanja i uvođenje poslijepodnevni školskih smjena, kao u mnogim drugim zapadnim zemljama (Baumert i sur., 2003).

6 Usporedba sustava obrazovanja Engleske, Francuske i Njemačke

Vidljivo je kako se uspostavljanje nacionalnih obrazovnih sustava znatno razlikovalo od države do države. Iako je gotovo svaka europska država institucionalizirala masovno obrazovanje prije Prvog svjetskog rata, vrijeme i redosljed nastavnog širenja su se značajno razlikovali. Kao jedan od bitnih čimbenika u literaturi je navedena brzina zemalja da donose zakone i grade škole. Drugi bitan čimbenik je bila međusobna povezanost izgradnje zakonodavnog i organizacijskog sustava (Soysal i Strang, 1989).

Njemačka Kraljevina Pruska je bila prva država u Europi koja je donijela zakonodavstvo o obveznom obrazovanju. Frederik II uspostavio je nacionalni sustav obrazovanja 1763. kako bi "spasio duše" svojih podanika. Tim obrazovnim sustavom je upravljalo luteransko svećenstvo sve do početka dvadesetog stoljeća. Iako nije odmah postignut cilj univerzalnog obrazovanja, upis u školu se brzo proširio kao dio pokušaja države da stvori „jedinственu naciju“ nakon vojnog poraza 1806. (Ramirez i Boli 1987).

Wilschut smatra kako su sukobi svjetovnih i vjerskih vlasti često otežavali uspostavljanje nacionalnog obrazovnog zakonodavstva. U Francuskoj su se Katolička crkva i država borile za kontrolu nad školovanjem kroz veći dio devetnaestog stoljeća. Zakoni doneseni 1791. i 1833. koji su doprinijeli uspostavljanju sustava obrazovanja pod kontrolom države, poništila je konzervativna socijalna politika Napoleona i Luisa Napoleona. Obrazovanje je u Francuskoj bilo žarište borbe za političku odanost. Crkva i zemljoposjednici su željeli usaditi konzervativne simpatije i stavove u izgradnju republike Francuske. Unatoč snazi francuske birokracije, ovaj sukob je rezultirao neuspješnim uvođenjem obveznog školovanja sve do 1882. godine (Wilschut, 2010).

Kao usporedan primjer Francuskoj se može prikazati Engleska gdje snažne lokalne zajednice

nisu bile spremne pustiti državu da preuzme kontrolu nad obrazovanjem. Religijske skupine su imale namjeru proširiti svoje kongregacije školovanjem, srednja društvena klasa je željela sačuvati statusne prednosti svojih potomaka u odnosu na radničku klasu, a snažne lokalne vlasti odupirale su se centralizaciji vlasti u bilo kojem obliku. Na ovaj način se u Britaniji razvio višestruki niz privatnih, vjerskih i lokalnih škola, od kojih je svaka obrazovala određene društvene zajednice i blokirala izgradnju jedinstvenog nacionalnog sustava (Ramirez i Boli 1987).

Istraživanje o obaveznom obrazovanju i koje su proveli Soysal i Strang 1989. godine, pokazuje kako su mnogi obavezni školski sustavi uspostavljeni do 1870. godine. Usporedbom omjera brojeva upisa zaključili su kako najveći porast u broju upisa u škole u svijetu u 1870. godini bilježe Francuska, Sjedinjene Države i Švicarska - zemlje koje do tada još nisu imale donesene nacionalne zakone o obrazovanju. U usporedbi s njima, Grčka i Portugal, dvije države koje su 1870. imale zakone o obaveznom obrazovanju već najmanje 25 godina, imale su neke od najnižih zabilježenih rezultati upisa. Iako postoje dobri primjeri rane organizacije obrazovanja poput Pruske i Švedske, jasno je da je odnos državnog zakonodavstva, stanja društva i organiziranog širenja obrazovanja u Europi bio problematičan. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su natjecanja i sukob između institucija države, crkve i društvenih skupina bili najvažniji faktori koji utječu na formiranje masovnih obrazovnih sustava. Unatoč inovacijama, zapadnoeuropsko obrazovanje ostalo je podijeljeno u dva paralelna tijeka, privatnog i javnog obrazovanja, kroz prve dvije trećine dvadesetog stoljeća i ostalo je donekle takvo do početka dvadeset prvog stoljeća (Soysal i Strang, 1989).

Klasično srednjoškolsko obrazovanje nastavljaju pohađati djeca viših društvenih slojeva. Iako latinski jezik više nije imao praktičnu upotrebu izvan ograničenog broja učenjaka, pedagozi i nacionalni vođe su vjerovali kako učenje drevnih jezika i književnosti najbolje omogućava dječacima i nekim djevojčicama da shvate svoj potencijal. Vjerovali su da klasični kurikulum koristi učenicima bez obzira na njihovu buduću karijeru jer je razvijao intelekt pojedinca. Koncept se u Njemačkoj nazivao Bildung, Cultura générale u Francuskoj ili liberalno obrazovanje u Engleskoj. Bila je to moderna verzija ciljeva grčko-rimskog i renesansnog obrazovanja (Meyer i sur, 1992).

Pred kraj Prvog svjetskog rata, 1918. godine, činilo se kako je demokracija bila dominantna politička ideologija na Zapadu, ako ne i u cijelom svijetu. Ipak, demokracija se često nije primjenjivala u školama koje su zadržale značajke devetnaestog stoljeća. U Europi su istovremeno postojali razni antidemokratski pokreti koji su usporavali razvoj demokratskog

obrazovanja i predstavljali ideološke vizije obrazovanja kojima treba težiti.

Benn i Chitty smatraju kako je krajem 1930-tih godina postalo jasno da engleski obrazovni sustav ima dosta mana. Samo je desetak posto učenika osnovnih škola odabiralo nastavak obrazovanja u srednjim školama nakon kojih su išli na visoko obrazovanje. Ostali učenici su nastavljali ići u strukovne srednje škole. Dvaput više studenata išlo je na visoko obrazovanje u Njemačkoj, a više od dvostruko u Francuskoj (Benn i Chitty, 1996).

Izvješća i memorandumi o Njemačkoj sredinom i kasnih 40-tih godina dvadesetoga stoljeća opisali su autoritarnu tradiciju odgoja djece s ciljem pasivne poslušnosti kao jednu od glavnih prepreka uspješnoj demokratizaciji njemačkog društva. Širok raspon američkih i britanskih obrazovnih koncepata i preispitivanja ideja o politički problematičnoj tradiciji autoritarizma je bila stalna tema koja je oblikovala mišljenje i politiku tijekom cijelog razdoblja okupacije Njemačke. Unatoč tome Saveznici nisu uspjeli provesti sveobuhvatnu reformu obrazovanja tijekom okupacije niti ujediniti strukturu školskog sustava u Njemačkoj od 1946. do 1949. godine (Grimm, 2010).

Postotak diplomiranih studenata u Francuskoj se više nego udvostručio između 1946. i 1960., sa 4,4 posto na 10,8 posto. Do 1968. godine broj studenata je porastao na više od 18 posto, što je znatno povećanje. U Njemačkoj se postotak učenika koji su prošli maturu tek malo povećao tijekom 1950-ih, s 3,8 na 6 posto, a 1968. godine je još uvijek bio na niskih 9,1 posto (Diebolt i Fontvieille, 2001).

Niz demokratskih reformi izmijenio je europsko državno obrazovanje između 1960-ih i 1990-ih godina. Regulative su pokušale smanjiti socijalnu ekskluzivnost klasičnih srednjih škola i razbiti monopol elitnog obrazovanja. Reforme su imale za cilj omogućiti više da djece iz radničke klase ima pristup sveučilištima i da novi, obrazovaniji naraštaji postanu vođe nacije. Meyer i suradnici ističu da su naj jače političke vrijednosti koje danas utječu na obrazovanje u cijelom svijetu one povezane sa pravednošću, jednakošću i demokratskom vladavinom. Tijekom dvadesetog stoljeća u Europi su demokraciju prihvatile sve glavne političke stranke (Meyer i sur, 1992).

Zakon o reformi obrazovanja 1988. godine, donesen od strane engleske vlade je dao državnom tajniku za obrazovanje više od 200 novih ovlasti, posebno u području kurikuluma i financija. Ova izmjena je imala izravan utjecaj države na lokalne vlasti tako što se odgovornost za školski proračun prebacila izravno na škole. U sve više izoliranom sustavu školovanja, od nastavnika se sada očekivalo da provode nacionalni nastavni plan i program temeljen na detaljnim

programima učenja. Dakle, učitelji su bili suočeni sa sasvim novim zahtjevima nastavnog plana i programa koji su isticali pojedine predmete. Praktične implikacije standardiziranih načina ocjenjivanja, kao i nametanje velikih birokratskih opterećenja, predstavljale su temeljnu suprotnost s postojećim konceptom uloge nastavnika i dotadašnjeg sustava ocjenjivanja (Gillard, 2018).

Suprotno tome, promjene provedene u francuskoj obrazovnoj politici se namjerno udaljavaju od struktura centraliziranog sustava. Jospinove reforme (Loi d'Orientation sur l'Education, 1989.) su zahtijevale da u sustavu mora postojati prostor kako bi se u obzir uzimale individualne razlike između djece. Također je propisano da se više pažnje treba posvetiti prilagođavanju obrazovanja lokalnoj situaciji društva. Škole su imale veću autonomiju da odluče kako rasporediti 26 sati nastave tjedno u skladu s lokalnim potrebama i odlučiti koliko vremena treba potrošiti na različite predmete u nastavnom planu. Nastava je organizirana u dva ciklusa, a svaki je obuhvaćao 3 godine učenja. Podrazumijeva se kako sva djeca ne uče jednakom brzinom niti na isti način, stoga je bilo potrebno prilagoditi podučavanje prema principima individualnosti (Savoie, 2003).

U osnovi su ovi planovi školskog razvoja slični, jedan usmjeren na centralizaciju i standardizaciju obrazovnog sustava, a drugi usmjeren na povezivanje nacionalnih obrazovnih ciljeva s lokalnom situacijom.

U Francuskoj, politička retorika naglašava jednaka prava za svu djecu prema zakonu i istodobno uvodi pristup koji više usmjerava obrazovanje na pojedino dijete. U praksi su, međutim, djeca u siromašnijim područjima s najmanjim materijalnim resursima dodatno ugrožena stalnim postavljanjem najmlađih i najiskusnijih učitelja u najnepovoljnija područja.

Tablica I- Mišljenje učitelja na utjecaj ERA reformi obrazovanja iz 1988.– Engleska (Osborn i sur, 1997)

(n=203)	Pozitivan (%)	Negativan (%)	Bez promjene (%)	(%)
Djeca nižih staleža	31.3	12.5	56.3	100.0

Djeca imućnih staleža	37.5	2.0	60.5	100.0
-----------------------	------	-----	------	-------

Tablica II- Mišljenje učitelja na utjecaj Jospinovih reformi obrazovanja – Francuska (Osborn i sur, 1997)

(n=203)	Pozitivan (%)	Negativan (%)	Bez promjene (%)	(%)
Djeca nižih staleža	40.0	5.0	55.0	100.0
Djeca imućnih staleža	30.6	12.2	57.1	100.0

U Engleskoj se politička retorika bavi kontinuiranim podizanjem obrazovnih standarda za svu djecu, ali i uvođenjem tržišne konkurencije u obrazovanje. Uvođenje rang tablica osnovnih škola na temelju rezultata nacionalnog ocjenjivanja dovelo je na velik broj načina do marginalizacije najugroženije djece, umjesto do njihovog uključivanja (Webb i Vulliamy, 1993; Pollard i sur., 1994).

Zanimljivi su podatci u literaturi koji ukazuju da su postojale vrlo značajne razlike u dobi i učiteljskom iskustvu francuskih učitelja koji rade u školama u različitim društveno-ekonomskim područjima. Najmlađi i najmanje iskusni učitelji bili su koncentrirani u siromašnijim gradskim školama, dok su stariji, iskusniji učitelji koncentrirani u školama u ekonomski značajnijim područjima. U engleskom uzorku nisu utvrđene takve razlike (Osborn i sur., 1997).

Tablica III- Godine iskustva francuskih učitelja u školama u pokrajina s različitim ekonomskim značajem (Osborn i sur, 1997)

	1985		1994	
Iskustvo	Područja nižeg ekonomskog značaja	Područja višeg ekonomskog značaja	Područja nižeg ekonomskog značaja	Područja višeg ekonomskog značaja
< 5 godina	12.5 %	0.0 %	35.0 %	18.4 %
5 – 10 godina	29.2 %	2.1 %	17.5 %	12.2 %
10 – 20 godina	37.5 %	18.5 %	15.0 %	16.3 %
> 20 godina	20.8 %	79.4 %	32.5 %	53.1 %

Kao što pokazuje tablica 3, iako je u 1994. godini još uvijek bilo pokazatelja o ovoj nejednakosti u Francuskoj, razlike su bile daleko manje izražene nego što su bile u 1985. godine (Osborn i sur., 1997).

Ponovno ujedinjenje Istočne i Zapadne Njemačke 1989. godine nije dovelo do bilo kakvih posebnih obrazovnih reformi u zapadnom dijelu Njemačke, dok se obrazovanje Istočne Njemačke koje je bilo pod utjecajem socijalističkih pogleda reformira u demokratskom duhu (Grimm, 2010).

Umjesto trostrane strukture srednjoškolskog obrazovanja koja se nalazi na zapadu, istok nakon provedenih reformi ima dvotračnu strukturu, koja se sastoji od gimnazije (12 školskih godina) i novootvorene srednje škole (10 školskih godina), koja kombinira ranije postavljene petogodišnje i šestogodišnje srednjoškolsko obrazovanje.

Istraživanja krajem 1990.-tih otvaraju pitanja sveobuhvatnih reformi i modernizacije Njemačkog obrazovnog sustava. (Baum i sur., 2003)

7 Problem nejednakosti u obrazovanju

Sociolozi smatraju kako je nejednakost u obrazovnim postignućima glavni uzrok

nejednakosti među ljudima u njihovoj šansi da zauzmu povoljniji položaj u društvu. Međutim, postoji spor oko pitanja je li se nejednakost u obrazovanju prema društvenoj klasifikaciji smanjila tijekom 20. stoljeća (Breen, 2010).

Sve do kasnih 1980-ih se pretpostavljalo da će pad obrazovne nejednakosti biti neizbježna posljedica modernizacije i industrijalizacije. Treiman ističe kako je postojao stav da bi izravan utjecaj obrazovanja na profesionalno postignuće mogao biti jači u industrijski razvijenijim društvima, te da bi u industrijski razvijenijim društvima roditeljski status trebao igrati manje važnu ulogu u obrazovnom postignuću nego u manje industrijaliziranim mjestima (Treiman, 1970).

Ipak, u studiji objavljenoj 1993. godine se ističe kako je nejednakosti u obrazovanju među industrijaliziranim zemljama tijekom 20. stoljeća uglavnom ostala nepromijenjena. Unatoč značajnom širenju obrazovnih sustava tijekom stoljeća, posebno u nižoj srednjoj klasi, u samo dvije od 13 proučenih zemalja u Europi, zabilježeno je smanjenje povezanosti između društvenog podrijetla i obrazovnog dostignuća. Drugim riječima, iako su razine obrazovnog obrazovanja svugdje porasle, relativne šanse za nastavak daljnjeg višeg obrazovanja među ljudima različitog društvenog podrijetla su ostale uglavnom nepromijenjene (Shavit i Blossfeld, 1993).

Uobičajeni pristup proučavanja društvene nejednakosti ispituje odnos između društvenog položaja ispitivanog pojedinca i društvenog položaja koji su zauzimali njegovi roditelji u vremenu kad je ispitanik odrastao. Koeficijenti kvota formirani na ovakav način se ponekad nazivaju relativnim šansama za mobilnost ili "društvena fluidnost". Obrazovna nejednakost ima najvažniji utjecaj na nejednakosti šansi za socijalnu mobilnost. Drugim riječima, društvena fluidnost može biti upravljana fluidnošću obrazovanja. Shodno tome se socijalna mobilnost može koristiti kao pokazatelj nejednakosti u obrazovanju (Ishida, Müller i Ridge 1995).

Hoće li doista obrazovna ekspanzija dovesti do veće društvene fluidnosti ovisi o tome je li ona popraćena obrazovnim izjednačavanjem, povećavanjem razlika ili bez popratnih djelovanja. Njemački obrazovni sustav je primjer slučaja u kojem se širenje i izjednačavanje međusobno jačaju, a slučaj u kojem se širenje dogodilo s malo ili nimalo promjene u fluidnosti u obrazovanju je Engleska (Breen, 2010).

Općenito je vidljivo kroz dostupnu znanstvenu literaturu kako se pad nejednakosti uglavnom dogodio tijekom relativno kratkog razdoblja od oko 30 godina, sredinom dvadesetog stoljeća, premda postoje razlike u vremenu tog pada. Pad nejednakosti među muškarcima je najočitiiji u

poboljšanom položaju djece porijeklom iz poljoprivrede i radničke klase. Te klase su se smanjivale tijekom istog razdoblja, tako da je ova nejednakost postajala manje izražena, odnosno u obzir se uzimao je sve manji udio stanovništva ina taj se način povećao obrazovni boljitak (Breen i sur., 2009 a).

Trendovi obrazovne nejednakosti među ženama vrlo su slični onima za muškarce. Nejednakost u obrazovanju na temelju klasnih razreda opala je u svim zemljama koje su istraživali Breen i suradnici (Breen i sur., 2009 b).

Ne iznenađuje otkriće da su se razlike u udjelima spolova u obrazovnom uspjehu smanjile. Prema rezultatima istraživanja socijalne mobilnosti prikazano je da se taj pad dogodio u svim klasama na vrlo slične načine. U svim zemljama i u svim klasnim razredima razina obrazovanja muškaraca i žena postala je izjednačenija (Breen i sur., 2009 b).

Izjednačenje ne znači da su u svim zemljama početne razlike između spolova bile iste, niti da su se promijenile na isti način. Spolne razlike u obrazovnim postignućima razlikuju se od zemlje do zemlje u njihovom sveukupnom opsegu, u razinama obrazovanja na kojima se pojavljuju razlike u spolu i njihovom razvoju tijekom vremena.

Stope sudjelovanja žena u Francuskom obrazovanju porasle su za 9,5 posto godišnje između 1899. i 1939. godine, a zatim za 7 posto godišnje između 1949. i 1983. godine. Danas, razina uspješnost djevojaka na mnogim razinama obrazovanja prelazi razinu uspješnosti dječaka. U osnovnoj školi djevojčice ponavljaju razrede rjeđe od dječaka. Na nižim srednjoškolskim razinama, djevojčice su rjeđe orijentirane na naukovanje ili strukovno obrazovanje. Svaki treći dječak, ali samo jedna od pet djevojčica, ne nastavlja obrazovanje na sveučilišnoj razini nakon završene srednje škole. Posljedično tome, mlade žene ulaze u visoko obrazovanje u većem broju nego mladići, a povećanje udjela žena u svim obrazovnim disciplinama posljednjih se godina povećalo (Baudelot i Establet 1992).

Dostupna znanstvena istraživanja idu u prilog tome da, iako su klasne i rodne nejednakosti opale, spolne su razlike unutar klasnih nejednakostima ostale jednake. Dakle, cjelokupno opadanje rodne nejednakosti nije imalo posljedice na uzorak spolnih razlika unutar klase. Nejednakosti u razredima odražavaju razlike među obiteljima nejednakom raspodjelom obrazovno relevantnih resursa, dok se rodne nejednakosti odnose na različit tretman dječaka i djevojčica unutar obitelji, odnosno kako obitelji odlučuju rasporediti resurse koje posjeduju. Iako dječaci i djevojčice kroz 20 stoljeće dobivaju podjednak tretman, razlike u postupanju prema spolovima koji su specifični za klase ostaju prilično stabilne, a rodne nejednakosti i dalje

uvjetuje društvena klasa (Breen i sur., 2009 b).

7.1 Rodna nejednakost u obrazovanju

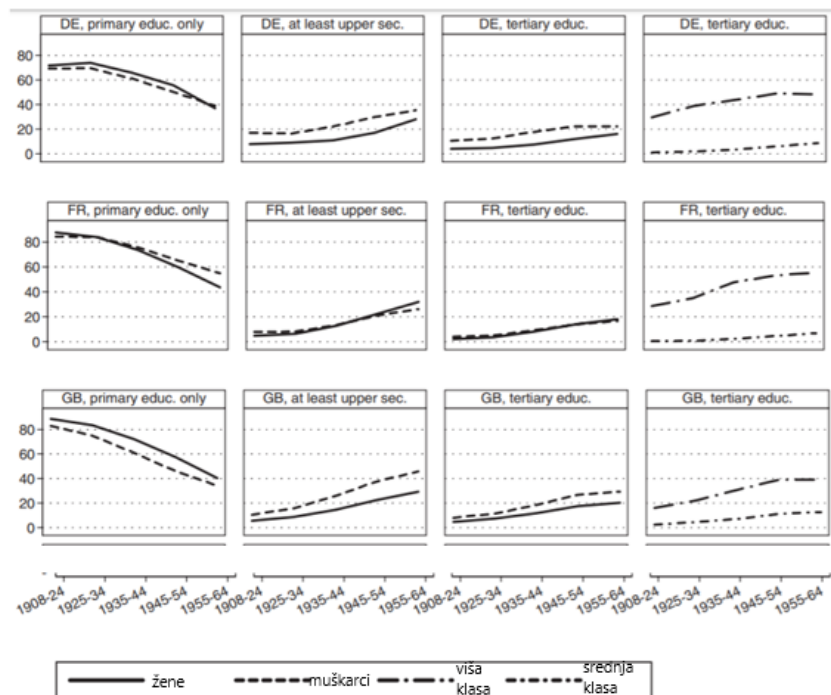
Pregledom dostupne znanstvene literature je vidljivo kako su se promjene klasnih nejednakosti kod žena dogodile nešto kasnije, s mnogo većim utjecajem na sudjelovanje u obrazovanju nego kod muškaraca. Na početku dvadesetog stoljeća sudjelovanje i obrazovna postignuća žena su bila višestruko manja od muškaraca, no danas su oni u mnogim zemljama uglavnom veći za žene, nego za muškarce (Breen i sur., 2009 b).

Ekspanzija obrazovanja i uključenosti žena se može popratiti i u Breenovom istraživanju iz 2010. godine, kako je prikazano na slikama 4, 5 i 6.

Slika 4 prikazuje porast uključenosti žena u niže sekundarno obrazovanje. Iako žene započinju u nepovoljnijem položaju u odnosu na muškarce, faza ekspanzije je veća i sustižu muškarce u skupini rođenoj od 1965. do 1969. godine. Utjecaj spola je veći za viši sekundarni stupanj obrazovanja nego za niži sekundarni stupanj obrazovanja, kako se može vidjeti na slici 5. U ranim dobnim grupama nesudjelovanje žena u obrazovanju je veće. Ova pojava bi se mogla obrazložiti činjenicom da je rano širenje visokog srednjoškolskog obrazovanja imalo snažnu strukovnu komponentu, posebno upućenu muškarcima.

U Europi je, kao i drugdje svijetu, visoko obrazovanje bilo gotovo isključiva muška privilegija sve do polovine dvadesetoga stoljeća (Howarth, 1994). Oko 1950. godine, sudjelovanje u visokom obrazovanju je bilo nisko za oba spola, ali je i tada omjer upisa bio više nego dvostruko veći za muškarce nego za žene. Od šezdesetih godina nadalje, sudjelovanje u tercijarnom obrazovanju se brzo proširilo sa oko 2 posto ljudi sveučilišne dobi 1960. na oko 13 posto u 1980. i preko 25 posto u 2000. godini (Van Bavel, 2012).

U početku je brzi rast nesrazmjerno uključivao muškarce, što je dovelo do još većeg rodno jaza u visokom obrazovanju u korist muškaraca. Međutim, od 1970-ih nadalje, rodni jaz se počeo smanjivati. Od kraja 1990-ih u tercijarno obrazovanje upisano je više žena nego muškaraca (Schofer i Meyer, 2005). Ovaj podatak potvrđuje i Breenovo istraživanje iz 2010. godine, prikazano na slici 6 (Breen, 2010).



Slika 14. Značajke obrazovnih promjena kroz 20. stoljeće s obzirom na spol i na klasu u Njemačkoj, Francuskoj i Velikoj Britaniji (Tomka, 2013)

Slika 14 prikazuje su dvije najočitiije značajke obrazovnih promjena u dvadesetom stoljeću, masivni porast obrazovnih postignuća i opadanje rodni razlika u obrazovanju. U prvom stupcu grafova vidimo da je u sve tri uspoređivane zemlje, i za muškarce i za žene, opao udio ljudi koji imaju samo osnovno obrazovanje. Suprotno tome, kako pokazuju stupci dva i tri u istim grafovima, postizanje barem srednjeg ili visokog obrazovanja poraslo je u svim zemljama. Zemlje se razlikuju u udjelima rodne nejednakosti i njihovim promjenama s vremenom, ali brojke pokazuju da je, od najstarije do najmlađe skupine, zastupljenost žena u najnižoj kategoriji obrazovanja svugdje opala.

Četvrti stupac grafikona na slici 14. prikazuje razrednu razliku u postizanju visokog obrazovanja. Uspoređujući ih s grafikonima u trećem stupcu, sasvim je jasno da su razlike u klasnim razredima mnogo veće od rodne razlike kad je riječ o pristupu tercijskom obrazovanju. (Breen i sur, 2009 b).

Na karijerne ambicije najviše utječu čimbenici kao što su spol, socioekonomski status, rasa, te

razina obrazovanja i roditeljska očekivanja. Stoga je pregled uključivanja žena u radnu snagu tijekom 20. stoljeća dobar pokazatelj povećanja udjela žena u obrazovanju (Watson i sur., 2002).

Pogled na ulogu žene u radnoj snazi znatno se mijenjao tijekom vremena. Povijesno je društvo vjerovalo da je ženino mjesto u domu. Bojali su se da će se ženske karakteristike cijanjene u tom vremenu, poput krotke naravi i pokornosti mužu, izgubiti ako se žene obrazuju i uđu u radnu snagu (Domenico i Jones, 2006).

Najraniji zabilježeni slučajevi žena koje rade izvan kuće datiraju prije industrijske revolucije. Žene su muževima obično pomagale u održavanju obitelji ili su bile njihovi poslovni partneri, iako najčešće nisu primale plaću za svoj rad. Ako im se plaćalo za rad, žene su zarađivale manje od svojih muških kolega. Manje od 3% udanih žena radilo je izvan kuće 1890. godine. Do 1900. godine oko 30 posto žena u Njemačkoj, Francuskoj i Engleskoj su bile dijelom radne snage. Ovaj se postotak postupno povećavao tijekom sljedećih desetljeća, a početak Drugog svjetskog rata potaknuo je ponovni nagli pad participacije žena u radnoj snazi (Tomka, 2013; Nieva & Gutek, 1981).

Tomka smatra da je, u desetljećima nakon Drugog svjetskog rata, u zapadnoj Europi općenito porastao broj zaposlenih žena, ali se ovaj proces odvijao nelinearno i nejednako u različitim zemljama Europe. U Austriji i Zapadnoj Njemačkoj je porast zaposlenih žena bio u potpunosti, ili gotovo u potpunosti, odraz smanjenog broja zaposlenih muškaraca (Tomka, 2013).

U drugoj polovici dvadesetog stoljeća je broj zaposlenih žena doživio nagli porast. U Europi su u udjelu zaposlenih žena prednjačile komunističke zemlje, među kojima i Istočna Njemačka. Omjeri zaposlenih žena i muškaraca se 1970.-tih godina uglavnom izjednačavaju u zemljama zapadne i istočne Europe. Napredak najbolje opisuju karakteristike tradicionalno ženskih poslova. U prvoj polovici dvadesetog stoljeća obrazovanje žena je zaostajalo za obrazovanjem muškaraca, te su shodno tome radile poslove za koje su bili dovoljni niži stupnjevi obrazovanja. Smanjenjem rodni razlika prilikom upisa u više obrazovanje se značajno mijenjaju karakteristike poslova koje žene mogu obavljati, te posljedično raste stopa zaposlenosti žena (Tomka, 2013).

8 Zaključak

Razvoj obrazovanja u Engleskoj, Njemačkoj i Francuskoj krajem 19. stoljeća i tijekom prve polovice 20. stoljeća pokazuje neospornu sličnost, iako su se njihove povijesne okolnosti razlikovale.

Obrazovanje je služilo u svrhu stvaranja snažnih moralnih ličnosti i odgovornog ponašanja mladih ljudi, te stvaranje jakog nacionalnog duha.

U svakoj od tri zemlje postojali su pedagoški nadahnuti pokušaji reforme školstva povijesti u razdoblju između dva svjetska rata, a različita iskustva tijekom Drugog svjetskog rata nisu presudno utjecala na ciljeve razvoja obrazovanja.

Najveće obrazovne reforme u Engleskoj i Francuskoj su zabilježene 80-tih godina 20. stoljeća. Razlika je bila u tome što je u Francuskom obrazovnom sustavu zabilježena daleko veća raznolikost i individualnost u pogledu vrijednosti i stavova učitelja, ali i u praksama u učionici. U Engleskoj je zabilježena veća homogenost sustava i manje razlika unutar obrazovnog kadra. Nastavnici u Engleskoj su preuzeli širi spektar akademskih ciljeva na koje je izravno utjecala država.

Njemačko obrazovanje su u prvoj polovici 20. stoljeća obilježila politička previranja i jaki utjecaj ideologija. Nakon Drugog svjetskog rata, Zapadna Njemačka doživljava reforme školstva i brzi napredak. Ujedinjenjem Zapadne i Istočne Njemačke krajem 20. stoljeća Istočna Njemačka se ubrzano razvija i odmiče od socijalističkog uređenja obrazovnog sustava prema modernom, demokratskom sustavu.

Pitanje nejednakosti unutar obrazovnog sustava bilježi manji napredak od onoga koji se očekivao sa stupnjem razvoja obrazovnog sustava.

9 Literatura

- 10 Anderson-Levitt, K. M., Sirota, R., Mazurier, M. (1991). Elementary Education in France. *The Elementary School Journal*, 92, 79–95
- 11 Anweiler, O., Hans-Jürgen, D., Petermann, M., (1992) *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband [Education policy in Germany 1945-1990. Comparative historical references]*, Bundeszentrale für politische Bildung, Njemačka
- 12 Ballarino, G., Meschi, E., Scervini, F., (2013) *The expansion of education in Europe in the 20th Century*, AIAS, GINI Discussion Paper, 83
- 13 Baumert, J.C., Leschinsky, K.S., (2003) *Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen [Fundamental trends and structural problems in general education]*, in: Cortina, K.S., Baumert, J.C., Leschinsky, A., Trommer, K.U. (eds): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick [Education in the Federal Republic of Germany. An overview of structures and trends]*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, Njemačka
- 14 Benavot, A., Yun-Kyung, C., Kamens, D., Meyer, J., Suk-Ying, W. , (1991) *Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920- 1986*, *American Sociological Review* 56: 85-101
- 15 Bennavot, A., Riddle, P., (1988), *The Expansion of Primary Education, 1870-1940: Trends and Issues*. *Sociology of Education*, 61(3), 191
- 16 Benz, W., (2009) *Mission: Democracy. History of the foundation of the Federal Republic of Germany and the birth of the GDR 1945-1949*, Berlin: Metropol Verlag, Njemačka
- 17 Bognar, L., Matijević, M., (2005) *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga
- 18 Bognar, L., Svalina, V. (2013). *Glazba i glazbeno obrazovanje u starom i srednjem vijeku*, *Napredak*, 154(1-2), 219-233
- 19 Boli, J., Ramirez, F. O., (1984) *World Culture and the Institutional Development of Mass Education*, *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood Press, 65-92
- 20 Breen, R., Luijckx, R., Muller, W., & Pollak, R. (2009 a) *Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries*, *American Journal of Sociology*, 114 (5), 1475-1521
- 21 Breen, R., Luijckx, R., Muller, W., & Pollak, R. (2009 b) *Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences*. *European Sociological*

- Review, 26 (1), 31–48
- 22 Breen, R. (2010) Educational Expansion and Social Mobility in the 20th Century, *Social Forces*, 89 (2), 365-388
- 23 Brennan, A. (2018). Review: Ken Jones, *Education in Britain: 1944 to the Present*, 2nd ed, *Education in Britain: 1944 to the Present*, 2nd edn, Polity, Cambridge, 2016; 252, *International Sociology*, 33(2), 199–201
- 24 Beutner, M., Pechuel, R. (2017). *Education and Educational Policy in Germany. A Focus on Core Developments Since 1944*. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(2), 9-24
- 25 Briand, J.P., Chapoulie, J.M., (1992) *People's colleagues. Primary education and the development of extended schooling under the Third Republic*, PU Rennes, Francuska
- 26 Bungenstab, Karl-Ernst (1970) *Re-education to democracy? Re-education policy in the education system in the American zone 1945-1949*, Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag, Njemačka
- 27 Clark, L. L. (2003). *Schools and Work: Technical and Vocational Education in France since the Third Republic*. By Charles R. Day (Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press, 2001. xii plus 236pp.). *Journal of Social History*, 36, 1099–1102
- 28 Cox, E., Cairns, J.M., (1989) *Reforming religious education: The religious clauses of the 1988 Education Reform Act*, Kogan Page, London, UK
- 29 Cubberley, E.P. (2005) *The History Of Education: Educational Practice And Progress Considered As A Phase Of The Development And Spread Of Western Civilization* educational Practice And Progress Considered As A Phase Of The Development And Spread Of Western Civilization, Kessinger Publishing, LLC, Whitefish, MT, USA
- 30 Dewrek, P., (1998) Educational studies as an academic discipline in Germany at the beginning of the 20th century, *Paedagogica Historica*, 34 (1), 175-194
- 31 Domenico, D.M., Jones, K.M., (2006) Career Aspirations of Women in the 20th Century, *Journal of Career and Technical Education*, 22, 1-7
- 32 Ebeling, H., (1965) *Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und Zeitgemäßen Geschichtsunterrichts*, Hermann Schroedel Verlag, Njemačka
- 33 Flude, M., Hammer, M., (1990) *The Education Reform Act, 1988: its origins and implications*, Routledge, London, UK
- 34 Francis, M., (1995) A socialist policy for education?: Labour and the secondary school, 1945-51, *History of Education* 24, 319-335
- 35 Fröhlich, Claudia (2009): *Rückkehr zur Demokratie. Wandel der politischen Kultur in der Bundesrepublik* [The return to democracy. The transformation of political culture in the

- Federal Republic], in: Reichel, P., Schmid, H., Steinbach, P., (eds): Der Nationalsozialismus – die zweite Geschichte. Überwindung-Deutung-Erinnerung [National Socialism – the second history. Overcoming–interpretation–remembering], Verlag C. H. Beck, 105-126.
- 36 Galton, M., Simon, B., Croll, P., (1980) Inside the primary classroom, The Oracle Report, Routledge and Kegan Paul, UK
- 37 Gillard, D., (2018) Education in England: a history, naklada autora- dostupno na www.educationengland.org.uk/history
- 38 Gordon, P., Aldrich, R., Dean, D., (1991) Education and Policy in England in the Twentieth century, Woburn Press, London, England
- 39 Grimm, S. (2010) Germany's Post-1945 And Post-1989 Education Systems, World Development Report 2011, 1-8
- 40 Hadow (1926) The Education of the Adolescent Report of the Consultative Committee, HMSO, UK
- 41 Hercigonja, Z., (2017) Odabrane teme iz opće pedagogije, Varaždin: Vlastita naklada autora
- 42 Hosni, I., Ninčević, M., (2017) Razvoj starorimskog sustava odgoja i obrazovanja. Školski vjesnik, 66(1), 43-61
- 43 Howarth, J., (1994.) Poglavlje 13. Women. u The History of the University of Oxford : The Twentieth Century , Oxford: Oxford University Press, 345-376
- 44 Huhn, J., (1975) Politische Geschichtsdidaktik. Untersuchungen über politische Implikationen der Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik, Kronberg/Ts, Njemaška
- 45 Jones, K., (2003) Education in Britain: 1944 to the present, Polity Press, UK
- 46 Kandel, I. L. (1935). Education in Nazi Germany, The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 182(1), 153–163
- 47 Lawson, J., Silver, H., (1973) A Social History of Education in England, Methuen & Co Ltd, UK
- 48 Lawton, D., Gordon, P., (2002) A history of western educational ideas, Woburn Press, London, England
- 49 Little, V., (1990) A national curriculum in history: a very contentious issue, British Journal of Educational Studies, 38(4), 319–334
- 50 Male, G.A., (1963) Education in France, U.S. Government Printing Office, Washington, D.C., SAD

- 51 Matijević, M., (2001) *Alternativne škole*, Zagreb: Tipex
- 52 Mauger, G., (1993). Young people and schooling in France at the close of the 20th century: reproduction and social change1. *Journal of Education Policy*, 8(1), 73–85
- 53 Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Soysal, Y. N., (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128
- 54 Muracciole, J.F., (1998) *Les enfants de la défaite: La Résistance, l'éducation et la culture*, Les Presses de Sciences Po, Francuska
- 55 Nieva, V. F., & Gutek, B. A. (1981) *Women and work: A psychological perspective*, New York: Praeger, SAD
- 56 Osborn, M., Broadfoot, P., Planel, C., Pollard, A., (1997) Social Class, Educational Opportunity and Equal Entitlement: Dilemmas of Schooling in England and France, *Comparative Education*, 33, 375-393
- 57 Pine, L., (2010) *Education in Nazi Germany*, Berg, Oxford, UK
- 58 Phillips, R., (1998) *History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics*, Cassell, UK
- 59 Ramirez, F. O., Boli, J., (1987) The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization, *Sociology of Education*, 60, 2-18
- 60 Resnik, J., (2007) The Democratisation of the Education System in France after the Second World War: A NeoWeberian Glocal Approach to Education Reforms, *British Journal of Educational Studies*, 55: 2. 155-181
- 61 Savoie, P., (2003). The Role of Cities in the History of Schooling: A French Paradox (Nineteenth-Twentieth Centuries), *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 39, 37-51
- 62 Schofer, E., Meyer, J.W., (2005) The worldwide expansion of higher education in the twentieth century, *American Sociological Review*, 70, 898-920
- 63 Shavit, Y., Blossfeld, H.P., (1993) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, 17(4), 401-30
- 64 Simon, B., (1965) *Education and the Labour Movement 1870-1920*, Lawrence & Wishart, UK
- 65 Simon, B., (1974) *The Politics of Educational Reform 1920-1940*, Lawrence & Wishart, UK
- 66 Stevanović, M., (2002) *Pedgogija, Varaždinske Toplice: Tonimir*, Hrvatska
- 67 Stuart, M. (2007) *The Education of the People*, Routledge, Oxford, UK
- 68 Soysal, Y. N., Strang, D. (1989) *Construction of the First Mass Education Systems in*

- Nineteenth-Century Europe. *Sociology of Education*, 62, 277
- 69 Toebes, J. G., (1976) From a learning subject towards a thinking and doing subject: a contribution to the history of Dutch history education, *Kleio*, 17(10), 202–284
- 70 Tomlinson, S., (1997) Sociological Perspectives on Failing Schools, *International Studies in Sociology of Education*, 7, 95
- 71 Tomka, B., (2013) *Asocial history of Twentieth- Century Europe*, Routledge, London, UK
- 72 Van Bavel, J., (2012) The reversal of gender inequality in education, union formation and fertility in Europe, *Vienna Yearbook of Population Research*, Vol. 10, Education and the Global Fertility Transition, 127-154
- 73 Vujčić, V., (2013) *Opća pedagogija*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- 74 Watson, D.R., (1966) The politics of Educational Reform in France during the Third Republic 1900-1940, *Past and Present*, 34, 81-99
- 75 Watson, C. M., Quatman, T., & Edler, E. (2002) Career aspirations of adolescent girls: Effects of achievement level, grade, and single-sex school environment, *Sex Roles*, 46, 323-335
- 76 Wilschut, A. H. J., (2010). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries, *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693–723
- 77 Wittrock, B., Wagner, P., Hollman, H., (1991) Social sciences and the modern state: policy knowledge and political institutions in Western Europe and the United States U Wagner, P., Weiss, C.H., Wittrock, B., Wollmann, H., (Eds) *Social Sciences and the Modern States: National Experiences and Theoretical Crossroads*, Cambridge University Press, SAD
- 78 Zaninović, M., (1985) *Pedagoška hrestomatija*, Zagreb: Školska knjiga
- 79 Zaninović, M., (1988) *Opća povijest pedagogije*, Zagreb: Školska knjiga
- 80 Zoretti, L., (1924) *L'education nationale et le mouvement ouvrier en France*, Caen n.d., Francuska

81 Životopis

Marijana Bilać, rođena je 22.08.1991. godine u Šibeniku.

Osnovnu školu je pohađala u Osnovnoj školi Jurja Šižgorića u Šibeniku, a nakon završetka osnovnog obrazovanja školovanje nastavlja u Ekonomskoj školi u Šibeniku.